Niveau(x) d'enseignement: 6 Numéro EDUQ : 8370925
Centre d'intérêt: 773

Pineau, Gaston.

Formation continue des enseignants : une stratégie inter-organisationnelle au collégial, Performa / Gaston Pineau. -- Sherbrooke : Performa, 1978.
ii, 105 p. ; 22 cm.

Notes bibliogr. au bas des p.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Perfectionnement des enseignants *Programme de perfectionnement *Organisation pédagogique *Gestion pédagogique *Décentralisation *Partage des pouvoirs *Collégial (Niveau) *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Formation continue

Créé conjointement par l'Université de Sherbrooke et le collège de Sherbrooke, PERFORMA est un programme de perfectionnement des enseignants de niveau collégial. Il s'agit d'un projet collectif de prise en main par les enseignants de leur formation, selon une nouvelle répartition des responsabilités ayant pour effet de supprimer à terme leur rapport de dépendance par rapport aux administrateurs et aux universitaires. Dans ce document, l'auteur rappelle l'émergence difficile du perfectionnement dans le milieu collégial et présente PERFORMA à travers les contextes politique et social qui ont déterminé son développement.

Dans la première partie, l'auteur traite de la formation continue des enseignants, pierre de touche de l'éducation permanente. Il aborde ensuite les difficultés et les possibilités spécifiques de la formation continue des enseignants au niveau collégial. Dans la troisième partie, il souligne les dimensions andragogique, économique et institutionnelle du perfectionnement et décrit la complexité des déterminismes sociaux impliqués. La dernière partie décrit le modèle inter-organisationnel de PERFORMA.

Une première construction théorique de l'"objet" PERFORMA a été tentée sous le nom de projet inter-organisationnel de formation continue. Au plan organisationnel, cette construction théorique a fait ressortir le phénomène de double appartenance organisationnelle de la majorité des membres de PERFORMA, phénomène institué par, et instituant une structure inter-organisationnelle fonctionnant transversalement. Au plan du modèle de formation continue qui s'ébauche, la construction théorique a mis en relief la nécessité et la fonctionnalité de systèmes de tension, qui ont trait aux objectifs et aux moyens: interaction entre des objectifs différenciateurs précis et un objectif intégrateur global; la liaison exclusive avec l évolution du poste de travail; tension entre apprentissage pur et action sur les conditions de travail et de

formation.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8370045
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8370925

Formation continue des enseignants: une stratégie inter-organisationnelle au collégial, PERFORMA

Gaston Pineau

Université de Sherbrooke
Direction générale de l'éducation permanente
Performa

E D U Q 8370925

Formation continue des enseignants: une stratégie inter-organisationnelle au collégial, PERFORMA.

Gaston Pineau

Université de Sherbrooke

Direction générale de l'éducation permanente

Septembre 1978

PRESENTATION

Le présent travail date pour l'essentiel de juin 1976. Il avait été préparé par monsieur Gaston Pineau dans le cadre du rapport d'étape concluant la phase exploratoire du projet PERFORMA.

Rappelant l'émergence difficile du perfectionnement dans un milieu collégial troublé par de multiples crises, monsieur Pineau y présente PERFORMA à travers les contextes politique et social qui ont déterminé son développement. Maintenant en période d'intégration, à l'aube d'une sixième année d'existence, PERFORMA constitue plus que jamais une oeuvre exemplaire à plusieurs égards. Mais il est aussi fragile et vulnérable que les utopies dont il participe.

Il nous importe de réactualiser la réflexion sur PERFORMA et ses enjeux fondamentaux à ce moment précis où les débats sur l'éducation permanente, sur le rôle de l'université et sur le développement des collèges nous semblent déterminantes. (Commission d'étude sur les universités, Livre Blanc sur l'enseignement collégial...).

En tant qu'intéressée et responsable au chapitre de la formation et du perfectionnement des personnels scolaires, l'université mérite d'être interpelée la première. Elle qui a été lente à réagir au souffle réformiste qui entraînait en 1967 la création des cégeps, elle se situe encore mal face à ce projet collectif de réforme scolaire. Confrontée à des attentes contradictoires qui la secouent jusqu'aux racines de son identité, elle se réfugie encore avec sérieux derrière le prétexte inchangé, et peut-être un peu facile, de ses fonctions traditionnelles.

Déjà lourdement hypothéquées par de nombreuses prises à partie autant en France, aux Etats-Unis qu'un peu partout à travers l'Oc-

cident; ces fonctions de production et de diffusion de la connaissance, bien que fondamentales et indispensables, doivent tendre à s'ajuster à une fonction complémentaire de l'université: le service à la société. Sans nous engager plus avant dans cette "polémique" (d'ailleurs bien nourrie: Touraine, Hurtubise, Ricoeur, Daoust, Bélanger, Gusdorf, Fourastié, Dion, Kourganoff, Illich, Duval, Hamelin, Répusseau, Debbasch, Riverin, Chardonnet, Dumont...) nous devons toutefois rappeler qu'au Québec au moins, cette fonction comporte des exigences particulières du fait que l'Etat se constitue "client" de l'université. En effet, par sa réglementation sur les conditions d'accès et d'exercice de certaines professions à l'intérieur des établissements publics, l'Etat confirme le pouvoir "d'investiture sociale" de l'université et en dernier ressort, en dépend.

Héritière, nous n'osons croire que ce fut malgré elle, de la responsabilité et du monopole de former et de perfectionner les maîtres au début de la présente décade, l'université se trouvait dès lors dans la position privilégiée où elle pourrait promouvoir un environnement qui, dans la même mesure où il aurait été préparé pour le faire, lui restituerait sa propre relève! Malgré quelques efforts bien intentionnés en ce sens, le bilan nous laisse sur notre appétit.

Cette nouvelle responsabilité de l'université n'exige pourtant pas, pour être pleinement assumée, une redéfinition radicale de ses rôles et fonctions. Il suffirait que l'université reconnaisse l'importance de cette responsabilité et qu'elle s'engage à y correspondre en ne la confondant toutefois pas avec les moyens qu'elle monopolise trop souvent à travers des structures et des plans provisoirement et accessoirement articulés sur les pratiques éducatives.

Il apparaît peu plausible que l'université s'acquitte de la tâche d'orienter et de supporter l'action éducative en dehors d'un engagement qui concrétiserait son rapport avec le cadre social et plus particulièrement le système éducatif qui la circonscrivent.

Cette perspective s'ouvre toute grande sur la collaboration, sur le partage des moyens et des pouvoirs. Si cet abouttissement d'un engagement participatif contrarie les étranges réserves ou réticences de l'université, elle ne contredit pas pour autant l'essence de sa mission, bien au contraire! Ne réconcilie-t-elle pas au coeur de sa mission globale des exigences d'objectivité, de création et de culture?

Quant à sa fonction critique, peut-on soutenir plus longtemps que l'université doive pour l'exercer se tenir à distance... ou à l'abri? Si la critique, même savante, n'est pas réinvestie dans le processus et la réalité qui l'ont rendu possible, elle est vaine et stérile. Aussi croyons-nous avec les auteurs du rapport sur l'université dans une société éducative (Daoust-Bélanger) que l'élaboration de nouveaux modes d'intervention ainsi que le réajustement constant des critères de qualité sont étroitement reliés à la fonction critique que doit assumer l'enseignement supérieur (p. 159).

C'est dans le respect de ces quelques perceptions, ces attentes vis-à-vis de l'université et les principes qu'elles sous-tendent que PERFORMA a posé les premiers jalons d'une politique inter-organisationnelle où l'université "expérimente" un partage de responsabilités et de prérogatives. Cette mise en situation n'a rien d'une formule à rabais pas plus qu'elle ne force l'université a répondre à des impératifs à court terme. Elle ne fait que rappeler le nécessaire recours au vécu dans l'élaboration d'un savoir qui s'articule sur une pratique professionnelle.

Marcel Riendeau,
directeur de PERFORMA

INTRODUCTION

Après 10 ans de profondes transformations structurelles du système éducatif où les besoins quantitatifs de scolarisation ont été en grande partie comblés, le problème du perfectionnement des enseignants crée au Québec un point chaud, un champ socio-éducatif conflictuel où s'affrontent universitaires, administrateurs, enseignants et groupes socio-politiques. Le principe de la nécessité de ce perfectionnement n'est controversé par personne, mais, et c'est ce qui fait problème, les modalités institutionnelles restent à déterminer. Tout le monde est d'accord pour considérer le perfectionnement de ce groupe professionnel comme un élément central de leur formation, de leur profession et même du développement des organisations scolaires. Mais en fait, il demeure un élément marginal, un agréable ornement de l'esprit, un passe-temps de vacances, un pénible travail du soir, non intégré à des plans de formation, à des profils de carrière ou à des politiques de développement des organisations scolaires. Les réalisations existantes ont été traitées globalement de pathologiques et la nécessité d'une rupture avec le régime actuel est aussi largement reconnue. Faudra-t-il attendre 50 ans, délai moyen de pénétration d'une innovation en éducation, pour trouver un moyen adéquat et généralisable de réponse à cette nécessité? Ce ne serait pas impossible quand on voit l'ampleur des changements nécessaires, le sentiment somme toute assez vague chez beaucoup, de la nature et de l'urgence de ces changements, ainsi que les enjeux socio-politiques attachés à tout ce qui concerne un changement touchant de près ou de loin la profession enseignante.

SOMMAIRE

Pages

I LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS: PIERRE DE TOUCHE DE L'EDUCATION PERMANENTE

1. Les enseignants: des travailleurs pas comme les autres..... 2
2. Tendances dans leur formation initiale..... 6
3. Conflits pour leur formation continue..... 9
4. Formation continue et innovation..... 12
   4.1 Nécessité d'un processus intégré et participatif d'innovation éducative..... 14
   4.2 Le champ inter-organisationnel (IO)..... 18
   4.3 Les potentialités innovatrices de la formation continue..... 22

II DIFFICULTES ET POSSIBILITES SPECIFIQUES DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS AU COLLEGIAL

1. Emergence laborieuse du perfectionnement des enseignants du collégial..... 25
2. Un milieu collégial et un corps enseignant eux-mêmes émergeant sous forme de crises..... 31
   2.1 Le milieu collégial: un modèle à fins multiples..... 32
   2.2 Le corps enseignant: un corps fractionné 32

III LES DIMENSIONS DU PERFECTIONNEMENT

1. La dimension andragogique et ses implications épistémologiques et organisationnelles..... 37
2. La dimension économique..... 43
   2.1 Perfectionnement et classification salariale des enseignants..... 44

Pages

2.2 Perfectionnement et productivité des cégeps..... 45

2.3 Perfectionnement et productivité des universités..... 47

3. La dimension institutionnelle: redistribution sociale de la fonction formation..... 50

3.1 Le problème général..... 52

3.2 Le cas des enseignants..... 53

3.2.1 Leur pouvoir sur leur formation.... 55

3.2.2 Rupture ou non avec l'université... 60

4. Complexité des déterminismes sociaux et situation de perfectionnement..... 64

4.1 Les interdépendances sociales: source de blocage et d'ouverture..... 66

IV PERFORMA

1. Originalités et difficultés théoriques de PERFORMA 69

2. Emergence d'un modèle inter-organisationnel.... 76

2.1 Naissance d'un groupe-sujet et d'un fonctionnement transversal (conception automnes 71-73)..... 80

2.1.1 Déchiffrement chronologique et factuel de la genèse de PERFORMA..... 80

2.1.2 Interprétation..... 82

2.2 Vers une institution auto-adaptable (Expérimentation 07-73-76)..... 84

3. Vers un modèle appliqué de formation continue.. 91

3.1 L'axe des objectifs..... 93

3.2 L'axe des moyens..... 96

3.2.1 Formation liée au poste et formation liée au titre..... 96

3.2.2 Activités de formation/activités d'intervention..... 100

CONCLUSION 102

CHAPITRE I

LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS: PIERRE DE TOUCHE DE L'EDUCATION PERMANENTE

Les enseignants: des travailleurs pas comme les autres

Les enseignants ne sont pas des travailleurs comme les autres. Leur position, en tant que groupe socio-professionnel, dans la structure occupationnelle est beaucoup moins circonscrite que celle par exemple des médecins ou des travailleurs de la construction. Les rattacher aux travailleurs intellectuels ne resserre pas outre mesure les limites de ce corps professionnel distendu qui va des professeurs d'université, proche parent des professions libérales, à la jardinière d'enfant ou au moniteur technique, très près de la classe ouvrière. Le corps enseignant reproduit verticalement en son sein les divisions socio-techniques du travail, et ses membres se situent pratiquement avec quelques variantes et sauf peut-être aux extrêmes, à tous les niveaux hiérarchiques de la structure occupationnelle. L'appartenance différencielle de membres à ces niveaux est si forte qu'on peut se demander si les divisions qu'elle entraîne dans le corps enseignant ne la fractionne pas tellement qu'il perd toute unité réelle en dehors de celle d'une catégorisation administrative ou statistique. Quelle identité professionnelle existe entre un professeur de médecine qui s'identifie autant sinon plus à la corporation des médecins qu'au corps enseignant et un professeur de cuisine qui est un bien piètre enseignant s'il n'est pas d'abord un bon cuisinier?

Corps fractionné en de multiples sous-groupes qui se situent à différents niveaux de la structure occupationnelle, les enseignants entretiennent avec les autres travailleurs un rapport unique: ils les forment. Ce rapport de formation crée entre les enseignants et les autres travailleurs un lien très fort, très chargé effectivement, analogue en cela au lien parental qui unit ou désunit un père d'un fils. Tous les travailleurs sont en premier produits d'enseignants, si bien que le corps enseignant de qui chacun sort n'est neutre pour personne. Les jugements portés sur lui, les possibilités de rétroaction que chacun peut avoir sur sa redéfinition à un moment ou à un autre ne seraitce qu'à l'occasion de l'éducation de ses enfants, sont lourds de ce rapport initial et de la façon dont a été et est vécu le processus des

différenciations, des distanciations qui constitue un élément important de la formation continue de chacun. Les enseignants incarnent dans l'imaginaire social, autant l'autorité répressive (le maître, le juge, le tortionnaire) que l'aide initiatrice.

Objectivement d'ailleurs, par cette fonction de formation exercée à tous les niveaux de la structure occupationnelle, les enseignants se situent au coeur du processus de reproduction sociale et constituent, comme démultiplicateurs, des agents privilégiés de régulation de ce processus. Agents de reproduction, gardiens de l'ordre, "chiens de garde" de l'autorité, selon une conception conservatrice de leur rôle, ou agents de changement comme le développent actuellement une perspective plus innovatrice et un accroissement de leur activité militante? Ce flottement dans leur rôle, qui a fait perdre aux enseignants le soutien inconditionnel des groupes conservateurs sans détruire les suspicions des groupes progressistes, alimente les conflits et l'incertitude en ce qui concerne la définition de leur perfectionnement et plus largement de leur formation. Cette définition constitue un problème socio-politique central, lieu de débats et de combats passionnés aux enjeux sociaux fondamentaux.

Dans ces débats et combats, les enseignants n'occupent pas une position dominante. En effet leur place centrale dans le processus culturel de reproduction sociale est un obstacle à leur autonomie professionnelle qui ne déborde pas beaucoup la salle de classe. Les autres groupes sociaux se méfient des enseignants, du pouvoir d'influence qu'ils peuvent exercer sur les jeunes générations. Aussi de nombreux mécanismes de contrôle sont-ils institués pour délimiter leurs conditions de formation, de travail, de carrière. Entre autres, ces mécanismes sont introjectes dans les structures internes du corps enseignant qui nous l'avons vu est profondément divisé. Cette division se retrouve dans leur formation elle-même où indépendamment des contrôles étatiques et administratifs externes, celle-ci tend à être

assurée de l'intérieur par une minorité (les universitaires) qui se sentent investis en même temps d'une responsabilité sociale pour assurer un enseignement de qualité aux autres niveaux. La place limitée que les enseignants ont dans les débats et combats concernant la déterminante de leur formation est donc encore restreinte par leurs divisions internes qui créent entre eux des rapports de dépendance et de domination de groupes. Les tendances d'évolution de leur formation initiale et les conflits qui entourent l'institutionnalisation de leur formation continue sont incompréhensibles lors de ce contexte socio-professionnel qui leur donne à la fois une position centrale et une autonomie limitée.

En Europe et en Amérique du Nord, deux tendances actuellement s'affrontent au tour de l'attribution organisationnelle de la formation des maîtres. La première soutient la nécessité d'une "coopération entre des établissements (écoles normales et universités) qui restent indépendants pour l'essentiel, mais qui établissent des rapports entre eux".[1] La seconde prône "une intégration qui implique la création d'établissements unifiés dotés d'un organe directeur unique et de programmes communs pour une grande part". Cette orientation intégratrice s'appuie essentiellement sur trois types d'arguments:

1. "horizontaliser la formation des maîtres"[1], c'est-à-dire faire disparaître le clivage institué dès la formation entre les enseignants universitaires qui seuls recevaient une formation "supérieure" et les autres pour qui une formation technique "inférieure" suffirait.

2. "donner à l'éducation et à la formation des enseignants davantage de bases scientifiques et de prestige".[2]

3. "orienter davantage le programme de l'université vers la vie professionnelle".[2]

Cette orientation vise donc, dans une perspective de démocratisation socio-éducative, à articuler les apprentissages pratiques, techniques, pédagogiques attribués traditionnellement à l'action des écoles normales, à la formation théorique, scientifique, disciplinaire de l'université. Restait à créer les établissements permettant une telle synthèse.

---

1. Les institutions responsables de la formation des enseignants: problèmes et tendances nouvelles dans quelques pays européens et en Amérique du nord, O.C.D.E., Paris, 1975, p. 53

2. Les institutions..., op. cit., p. 53

Le Québec, depuis 1966, avec la seconde partie du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, se situe clairement dans cette seconde orientation. Ce rapport préconise l'intégration des écoles normales aux universités, intégration qui sera votée et qui entraînera la disparition de celles-ci. La formation des maîtres devient une responsabilité centrale des universités déjà existantes et une nouvelle est créée, l'Université du Québec pour assurer la possibilité au moins structurelle d'une relève. Mais la dissolution des Ecoles normales n'implique pas forcément leur intégration. Leur réputation non-universitaire n'a pas motivé les universitaires à se questionner sérieusement sur les problèmes spécifiques qu'elles traitaient tant bien que mal. Aussi est-ce à une semi-intégration non satisfaisante pour beaucoup que cette tendance aboutit actuellement. "De la même manière que pour l'éducation des adultes, on a "intégré" la formation des maîtres dans les cadres réguliers de l'Université, mais sans qu'un réel effort de conversion soit fait pour prendre en charge cette nouvelle clientèle".[3] Elle s'est trouvée insérée dans une série de canaux disciplinaires qui l'ont arrosée de théories "scientifiques" sans ancrages vivants dans des pratiques et des situations enseignantes en pleines crises.

---

3. La formation et le perfectionnement des enseignants, Rapport du Groupe de travail sur la formation des maîtres, Université de Sherbrooke, juin 1976, p. 30.

Conflits pour leur formation continue

Cette semi-intégration institutionnelle de la formation des enseignants à une université qui s'est contentée d'accueillir une clientèle sans faire beaucoup de pas pour s'adapter à elle est donc insatisfaisante pour assurer une formation initiale adéquate. Elle l'est encore plus pour permettre le perfectionnement des enseignants en cours d'emploi, forme de formation continue. Car si se perfectionner c'est développer quelque chose qui est déjà là, ce "quelque chose" pour les enseignants est ce qui provient de la confrontation de leur formation initiale et de leur pratique et non comme le pensent implicitement les universitaires, la formation initiale, à partir du moment x où elle s'est administrativement arrêtée. C'est le fruit de cette confrontation, l'expérience qui en résulte qui est à développer et à perfectionner. Or ce perfectionnement nécessite une organisation souple, auto-adaptable permettant à une pédagogie inductive de situation de partir de l'expérience vécue pour aboutir à un perfectionnement "sur mesure". Les structures universitaires dans leur ensemble n'offrent pas ces conditions organisationnelles de fonctionnement, ayant été beaucoup plus instituées selon un modèle déductif de formation, à partir d'un corps disciplinaire "scientifiquement" constitué. Une fois affranchis du joug de la formation initiale obligatoire, les enseignants ne sont pas prêts naturellement à accepter de façon inconditionnelle et autoritaire de la part des universitaires, le mode traditionnel de formation. S'ils le font, c'est en raison de contraintes administratives et financières et avec le sentiment de plus en plus aigu de sacrifier le capital culturel, social et financier que représentent leurs pratiques à des règles d'une bureaucratie universitaire routinisant la culture et encombrant de façon archaïque l'économie. Aussi actuellement, avec la Commission d'étude sur les universités, la question de la juridiction institutionnelle sur le perfectionnement est-elle au centre des débats.

L'état-employeur vise à faire éclater la délégation globale d'autorité accordée aux universités sur la formation des enseignants et à partager la responsabilité du perfectionnement entre les éléments

centraux du Ministère de l'éducation et les organismes scolaires locaux (commissions scolaires, collèges). Pressentant la perte financière et l'entorse à son leadership éducatif que représenterait pour elles un retrait d'autorité sur la formation continue, les universités commencent à s'interroger sérieusement sur les exigences spécifiques de cette formation. D'autre part les organisations syndicales d'enseignants, découvrant les enjeux professionnels et économiques que soulève le contrôle de cette formation, résistent aux initiatives gouvernementales et universitaires en ce domaine et tentent d'entamer la dépendance des enseignants à l'égard de l'état et des universités en ce qui concerne la détermination de leur formation. Le champ de la formation continue des enseignants, comme d'ailleurs celui de toute les catégories de travailleurs, mais avec des enjeux sociaux plus importants en raison de leur position centrale dans la reproduction sociale, constitue donc un véritable champ de bataille institutionnelle entre les administrateurs gouvernementaux, universitaires et les représentants d'enseignants, pour déterminer les règles qui institueront entre eux une répartition des pouvoirs et du travail dans ce champ encore quasi vierge. Cette répartition prolongera-t-elle les tendances déjà observées dans la structuration de la formation initiale ou sera-t-elle l'occasion d'une nouvelle division socio-technique du travail qui pourra même rejaillir sur la formation initiale? Va-t-on vers une reproduction pure et simple de zones et de formes de juridiction de la formation initiale ou vers un nouveau contrat social en éducation? Et comment?

Formation continue et innovation

En référant et à l'éducation des adultes et à l'éducation permanente, la formation continue (FC) représente à la fois un nouveau champ éducatif quasi vierge, d'une étendue supérieure du double au moins à celle de la formation initiale (40-50 ans au lieu de 20-25 ans) et une nouvelle conception éducative qui doit tirer les conséquences d'une éducation, co-extensive à la vie et non plus préparatoire à celle-ci. Par cette double ouverture, en extension et en compréhension, et de la pratique et de la théorie éducatives, elle soulève d'énormes espoirs de rénovation éducative... à condition que son institutionnalisation innove par rapport aux modèles de formation initiale. La formation continue et l'innovation éducative[1] entretiennent une relation étroite et dialectique: la FC, par sa double ouverture, constitue une occasion unique de trouver de nouvelles formules éducatives en coupant avec les modèles scolaires et pouvant, en réaction, provoquer un changement substantiel de ceux-ci; d'autre part, l'institutionnalisation de la FC aura tendance naturellement à prolonger celle de la FI si cet institutionnalisation n'est pas placée explicitement sous le signe de l'innovation et n'utilise pas les ressources et les leçons d'expériences innovatrices ayant eu lieu et ayant lieu dans la FI.

Dans les débats sur "l'enseignant face à l'innovation", le premier sens de cette relation - FC comme moyen d'innovation - commence à être saisi. "Il semble que l'unanimité se soit faite, à l'échelon international, sur le rôle crucial que devrait jouer la formation continue en cours de service pour les enseignants".[2] Après la résolution des problèmes quantitatifs de recrutement, la FC apparaît comme le moyen central d'auto-renouvellement du corps enseignant ou même de réforme du système scolaire allant dans le sens d'une amélioration quan-

---

1. Des multiples définitions de l'innovation, nous retenons à titre de point de départ, celle du CERI "Un essai délibéré pour améliorer la pratique en relation avec certains objectifs visés", La gestion de l'innovation dans l'enseignement, OCDE, Paris, 1971.

2. L'enseignant face à l'innovation, Paris, OCDE, 1974, p. 21.

titative de celui-ci. Mais la relation inverse - innovation comme moyen d'institutionnalisation de la FC - est moins souvent évoquée et surtout développée. La marginalité et la fragmentation des pratiques innovatrices ainsi que des théories sur celles-ci est sans doute une cause importante du sous-développement de cette relation qui ampute les pratiques tâtonnantes de formation continue de tout un capital d'expériences en ce domaine. C'est en se référant à quelques données de ce capital que nous voudrions introduire l'explicitation de la stratégie inter-organisationnelle de formation continue développée par PERFORMA.

4.1 Nécessité d'un processus intégré et participatif d'innovation éducative

Une des conclusions les plus nettes que font ressortir les études portant sur différents niveaux d'innovation en éducation est la limite d'innovation isolée, soit en terme d'objet sur lequel porte l'innovation, soit en terme de sujet qui veulent innover, soit en terme de moyen d'innovation. Pratiquement "une innovation n'est jamais limitée à la variable sur laquelle on agit, mais déclanche toujours une réaction en chaîne"[1], soit de transformations qui étendent de façon incontrôlée l'impact voulu, soit de résistances qui finalement étouffent indirectement la transformation précise recherchée. Pour tenir compte de ces réactions en chaîne, les recherches actuelles tendent à identifier les conditions d'un processus intégré d'innovation, articulant aussi bien les objets, les sujets que les moyens d'innovation.

Pour situer l'intégration des objets et des sujets à assurer dans un processus d'innovation intéressant le système scolaire,

---

1. L'enseignant face à l'innovation, Paris, OCDE, 1974, p. 21

Sixten Marklund visualise, très simplement, différents niveaux de la réalité scolaire à prendre en compte ainsi que le degré d'implication que les responsables politiques et les praticiens devraient avoir à ces différents niveaux, (cf. schéma 1). Il définit ainsi ces niveaux:

"premier niveau: la structure externe de l'école, caractérisée surtout par le nombre des années d'études des phases d'enseignement et des filières d'études;

deuxième niveau: les horaires et les programmes, ainsi que le but et le contenu des matières ou des groupes de matières enseignées;

troisième niveau: les méthodes pédagogiques utilisées par l'enseignant, la façon de travailler des élèves, le matériel pédagogique et d'étude et les formes d'évaluation adoptées"[1].

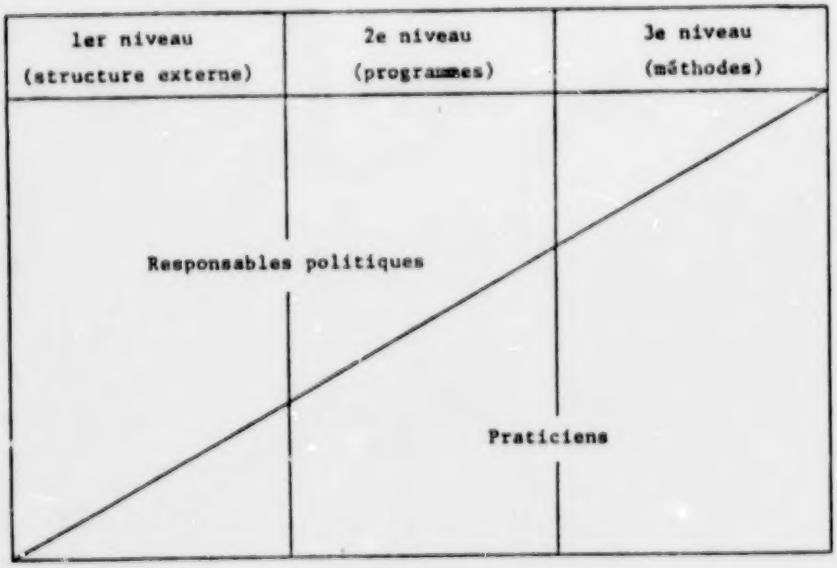
Il constate que la plupart des innovations et des études sur l'innovation dans l'enseignement ont porté jusqu'à ces dernières années sur le deuxième et troisième niveaux au détriment du premier, considéré comme relevant essentiellement de la politique de l'enseignement, qui traditionnellement n'est pas l'affaire des enseignants, des administrateurs et des chercheurs. Longtemps, dit-il, l'école fut considérée comme une donnée; son cycle très long de vie, sans changement majeur, voilait les décisions qui avaient institué ce cycle de vie. Actuellement on s'aperçoit que tout est construit selon un certain rapport social qui assigne à tel ou

1. Sixten Marklund, Le rôle des enseignants dans l'innovation en matière d'enseignement en Suède dans L'enseignement face à l'innovation, op. cit., p. 309.

tel groupe telle zone de responsabilité. Marklund rassemble ce groupe en deux catégories: les responsables politiques de l'enseignement et les praticiens (enseignants, administrateurs d'école, chercheurs). Et il situe leur degré de responsabilité selon une transversale qui accorde plus de responsabilité aux responsables politiques au 1er niveau et moins au 3ième, mais sans exclure les praticiens dont l'autorité déléguée peut s'exercer aussi aux trois niveaux mais selon une proportion inverse.

SCHEMA 1

Niveaux d'innovation et degré de responsabilité des groupes concernés



Les conclusions qu'il tire sont les suivantes: une innovation, parce qu'elle a des imbrications et des effets à tous les niveaux, ne peut être confinée à un seul. Elle doit être étudiée et appliquée à tous les niveaux, non de façon uniforme mais selon la coloration qu'elle revêt à chaque niveau; la seconde est que toute innovation exige la coopération entre les hommes politiques et les praticiens. Cette coopération implique pour chaque groupe une présence suffisante à chaque niveau pour comprendre les exigences de ce niveau et les traduire dans les termes de celui où s'exerce le plus directement sa responsabilité. Ainsi le système d'enseignement "pour se transformer, a besoin d'être ébranlé, voire contraint, de l'extérieur par une volonté politique et sociale qui lui fixe de nouvelles fins. Mais il appartiendra presque entièrement au corps des éducateurs de traduire en termes de pédagogie et de didactique ce qui est d'abord défini philosophiquement, politiquement et socialement".[1]

Ces conclusions sur la nécessité d'un processus coopératif et intégré d'innovation s'appliquent avec force pour une pratique innovatrice d'institutionnalisation de la formation continue qui, par l'ampleur de son ouverture, appelle des actions d'ensemble inter-niveaux. Mais ces conclusions... de bon sens se heurtent à un problème méthodologique et politique de taille: comment assurer ce processus inter-niveaux et inter-groupes? Et en particulier comment agir de façon intégrée et collective au 1er niveau, pratiquement pas touché jusqu'ici par les praticiens, domaine réservé des responsables politiques, souvent en dysharmonie avec les actions se situent aux autres niveaux et par conséquent les amputant gravement? Ce problème oblige à s'interroger un peu plus précisément sur ce qu'est ce 1er niveau. Nous pensons qu'il est défini en grande partie par ce que nous appelons le champ inter-organisationnel (IO). Lieu de relations et d'échanges spécifiques.

---

1. Raymond Callez, Conditions favorables à l'innovation dans l'enseignement dans L'enseignant face à l'innovation, op. cit., p. 443.

4.2 Le champ inter-organisationnel (IO)

Le champ IO constitue un environnement très immédiat - l'environnement le plus immédiat serait-ce tenté de dire - de n'importe quel organisme éducatif qui se trouve "positionné" au sein d'autres organismes soit éducatifs, soit non-éducatifs, avec lequel ils se trouvent en étroite interdépendance soit de façon hiérarchique verticale, soit de façon fonctionnelle horizontale. Le champ inter-organisationnel d'un cégep comprend par exemple les autres cégeps, ou les commissions scolaires, le ou les universités mais aussi les entreprises avoisinantes, les organismes socio-culturels, socio-politiques, religieux. Le cégep, en tant que système ouvert, dépend directement de la nature et de la structure de ce champ, qui détermine les conditions d'entrée, de sortie, et de fonctionnement, par exemple des étudiants mais aussi de tout le personnel ainsi que des ressources matérielles et financières.

Le champ IO ne constitue pas tout l'environnement d'une organisation sociale. Celui-ci comprend des phénomènes plus globaux comme les flux démographiques qui déterminent les classes d'âges, les stratifications socio-économiques (groupes professionnels, classes sociales), les courants d'opinions, etc... qui exercent une influence contextuelle d'ensemble. Mais cette influence est médiatisée la plupart du temps par le biais d'organisations qui cristallisent ces forces diffuses et leur donne un pouvoir direct de pression sur d'autres organisations. Par exemple, les organismes éducatifs ne traitent réellement les problèmes de formation des personnes du troisième âge, des groupes défavorisés, des groupes en voie de professionnalisation et même de promoteurs d'idées éducatives nouvelles que lorsque ces personnes ou ces groupes ont pu s'organiser pour constituer une force analogue à celle que représente l'organisme scolaire. Pour une organisation, l'interlocuteur premier le plus direct, comme adversaire ou comme allier,

est une autre organisation. Pour elle, un homme, un groupe, une idée n'est fort que de la force de l'organisation sociale qui le soutient. Pouvoir et organisation sont étroitement liés; marxistes et capitalistes sont très conscients de cette liaison. Et la sociologie de l'éducation commence à doubler ses études macroscopiques sur les rapports entre le système scolaire et la société par des recherches plus précises sur "l'action d'organisations formelles, représentant les intérêts de groupes bien définis, éventuellement opposés à ceux d'autres groupes".[1] Ainsi est affinée la perception des rapports entre les différents éléments des systèmes éducatifs et ceux de la société. Par exemple les éléments du niveau primaire - technique n'entretient pas les mêmes rapports avec les mêmes éléments de la société que ceux du réseau secondaire - université. La dialectique qui existe entre le titre scolaire, élément du système éducatif et le poste de travail, élément du système de production, est ressortie de même de ces études, entre les généralS sur le changement ou la reproduction sociale et les études qui tentent de cerner plus précisément les rapports entre organisations.

Mais ce champ IO intermédiaire entre des phénomènes sociaux globaux et des réalités organisationnelles internes, est le lieu de relations et d'interventions nombreuses dont la complexité commence à peine à être entrevue.

L'importance de ce champ IO est très vivement ressentie dans les secteurs compétitifs où il est le lieu et l'enjeu de différentes stratégies de la part des entreprises pour lesquelles le contrôle de l'environnement externe est aussi vital que celui du milieu interne. Ces stratégies vont des études formelles les plus sophistiquées de planification intersectorielle à des actions d'espionnage les moins orthodoxes. Le "scandale" des pots de vin

---

1 Pearge Andrew, La sociologie de l'éducation, Moncton, LaHaye, Paris, 1973, p. 15.

que versent souvent les entreprises à des personnalités externes appartenant à d'autres organismes, pour s'assurer leur appui est une forme peu orthodoxe de cette guerre froide politico-économique permanente. Mais déjà intégrées dans les politiques du personnel, les relations IO d'un cadre d'entreprise constituent un capital important lors d'une embauche. Et ces relations IO forment le travail essentiel d'un PDG dynamique. La loi anti-trust a été votée pour soutenir cette logique de contrôle qui fait tendre chaque entreprise à être la seule dans son champ, situation qui donne au trust un pouvoir quasi absolu.

Dans le secteur de l'éducation, le champ IO a longtemps été laissé aux libres jeux des groupes sociaux les plus forts, locaux ou nationaux. Au Québec, la planification de ce champ s'est effectuée d'abord par une forte centralisation étatique au moins aux niveaux non-universitaires. Cette centralisation s'est appuyée sur la croyance, alors commune dans les années 60, en une macro-planification sociale d'ensemble, inter-sectorielle, imposée d'en haut, pour résoudre les problèmes socio-éducatifs. En même temps donc qu'il devenait l'objet d'administrateurs centraux, le champ IO en éducation devenait celui de la planification tentant de rationaliser les flux entre les différentes organisations. Actuellement, pour assouplir l'énorme machine bureaucratique mise en place et enfermant chaque organisme dans des cadres bien précis, est amorcé un mouvement de décentralisation.[1] Cette décentralisation dans les relations IO doit donner à chaque organisme une plus grande autonomie pour déterminer non seulement son organisation interne mais aussi ses relations avec les autres, et ainsi favoriser l'innovation à tous les niveaux, même inter-organisationnelle. La nécessité d'un ancrage social solide fait donc s'ouvrir le champ IO

---

1 Vers un nouveau mode de fonctionnement du système d'enseignement élémentaire et secondaire au Québec (Doc. I), MEQ, Québec, juin 1975.

à l'innovation et à l'action des praticiens. Mais on ne peut cependant pas retomber dans les formules-maisons d'avant la centralisation. Les organisations locales ne sont pas forcément plus innovatrices que les organisations centrales. L'ouverture doit entraîner la possibilité de regroupements nouveaux entre organismes assurant une "liaison dynamique, vivante et organique"[1] entre les agents de changement souvent isolés dans des milieux bureaucratiques. En particulier l'ampleur et la complexité d'un processus intégré et participatif d'innovation implique un couplage entre les agents de changement et des ressources théoriques qui ont travaillé plus globalement les problèmes du changement dans des secteurs eux aussi restreints à un cercle étroit de technocrates. Nous pensons à la planification, la prospective, la prévision,[2] le changement planifié, la diffusion de l'innovation.[3] D'autre part, traditionnellement l'administration n'a jamais beaucoup favoriser l'innovation; elle constitue cependant un instrument clef dont l'absence ou l'inadéquation handicape grandement la durée de vie des innovations. Aussi est-il urgent de rechercher les conditions d'une formation continue à la gestion de l'innovation en éducation articulant un apprentissage autour de quatre fonctions: fonctions d'anticipation, de choix, de planification et d'implantation du changement.[4] La mise en place d'un réseau reliant ces dif-

---

1. Formation à la gestion de l'innovation en éducation, MEQ, 1975, p. 58.
2. Pour l'étude des liens entre Prospective, planification et innovation, cf. Yves Bertrand, La planification dynamique, éléments pour une approche systématique de la prospective, de la planification et de l'innovation, version préliminaire, MEQ, Directeur général de la planification, avril 1974.
3. J.J. Noreau, R. Tessier, B. Tremblay, L'évolution d'une stratégie de changement, MEQ, IFG, 1970, p. 73-77.
4. Formation à la gestion de l'innovation en éducation, doc. de travail MEQ, Québec, 1975, p. 58.

férentes ressources transformerait en force la faiblesse que représente actuellement leur dispersion. En effet ce réseau assurerait à chaque ressource et à chaque agent de changement l'appui et la solidarité intersectoriels qui lui manque. Ainsi serait institué face à la structuration inter-organisation traditionnelle du système scolaire un autre réseau qui permettrait de lutter à armes égales, système contre système plutôt que système contre élément isolé.[1]

4.3 Les potentialités innovatrices de la formation continue

Le champ de la formation continue des enseignants semble être le champ idéal. En effet, nous l'avons vu, ce champ est encore quasi vierge institutionnellement mais est aussi en relation étroite avec tous les niveaux et tous les groupes socio-éducatifs. Il offre donc à la fois des ancrages très opérationnels et très diversifiés ainsi que des possibilités très réelles d'ouverture au moins par des vides à combler. Si son institutionnalisation part d'un ancrage dans les éléments les plus novateurs se situant à différents endroits du système scolaire, celle-ci double le pouvoir de ces éléments en même temps qu'elle pose les jalons d'une infrastructure sociale, porteuse de l'innovation. D'un côté elle offre à ces éléments innovateurs la possibilité d'utiliser des ressources éducatives, non seulement pour conformer leurs pratiques à des exigences légales académiques ou administratives, mais aussi pour les développer selon des orientations ressenties qui demandent

1. Dans son ouvrage très documenté sur Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, Toulouse, Editions Privat, 1975, Guy Avanzini conclut qu'un renouveau ne peut s'effectuer que d'une façon globale, structurelle et rapide. Mais ce renouveau suppose l'existence d'un centre-modèle dont la construction a été très longue et l'apparition d'une conjoncture politique favorable qui seule peut provoquer brutalement le changement. "Le remodèlement de l'enseignement... ne résulte ni d'un processus de contagion lente, ni d'une déduction improvisée qui s'apparenterait à une génération spontanée, ni de la victoire de l'Ecole sur la Société vu de l'inverse; il s'opère quand un régime politique tolère ou requiert un modèle déjà disponible, dont la varia-

à être travaillées; d'un autre côté elle crée entre ces éléments innovateurs un réseau qui peut contrebalancer en partie le réseau bureaucratique dans lequel ils sont insérés. L'étendue à peine encore entrevue du champ de la formation continue donne une idée de la force d'impact qu'aurait peu à peu un tel type d'institutionnalisation partant des éléments innovateurs et voulant innover. Et de tel type commence à émerger, en particulier au niveau collégial. La jeunesse institutionnelle de ce niveau collégial, ses finalités multiples, l'objectif d'en faire la plaque tournante de la réforme du système scolaire québécois ont rendu particulièrement vives les luttes inter-partenaires concernant le perfectionnement des enseignants. Ceux-ci dans leur majorité n'ont pas accepté la dépendance de l'université dans la détermination de formules traditionnelles de perfectionnement. Ils se sont montrés très méfiants vis-à-vis de programmes qui pouvaient passer comme des "chevaux de Troie" du Ministère de l'éducation pour introduire une certification à laquelle ils s'opposent. Ce sont ces difficultés et possibilités spécifiques que nous allons maintenant rapidement évoquer pour situer le contexte immédiat du projet PERFORMA qui par rapport à des stratégies traditionnelles ou périphériques,[1] représente une stratégie inter-organisationnelle quasi inédite.

---

1. Cf. G. Pineau, Une stratégie périphérique de changement organisationnel en éducation dans Education permanente, J.F., 1975, no 27, p. 131 à 145.

CHAPITRE II

DIFFICULTES ET POSSIBILITES SPECIFIQUES DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS AU COLLEGIAL

Le perfectionnement des enseignants du collégial connaît une émergence laborieuse malgré une convergence de vues[1] du milieu collégial sur la nécessité de perfectionnement des enseignants, nécessité motivée par:

- un recrutement massif et ultra rapide et une absence de préparation pédagogique dans 80% des cas[2];

- une stabilisation des effectifs et une augmentation de l'âge moyen de l'enseignant de 5 ans dans les dix premières années[2];

- la très forte probabilité de l'évolution de la fonction enseignante[3];

- une planification devant investir plus sur les hommes que sur les pierres pour améliorer la qualité de l'enseignement[4];

---

1. La formation pédagogique continue, Fédération des cégeps, août 1973, p.10 à 16.

2. Le Collège, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1975, p.78-79. Pour un portrait type de l'enseignant du collégial, cf. La tâche des enseignants du collégial, Rapport final, Gouvernement du Québec, MEQ, SCOPE, 1975, t.I, p.89: 32 ans, 17 ans de scolarité, 8ième année d'expérience reconnue, 14.5h. de cours par semaine, 23 étudiants par groupe, salaire de base 11,400.

3. G. Aubin, M. Girard, Recherche prévisionnelle sur l'Ens. coll. au Qué., Cadre, 1974, t.I, p.69 "le professeur ne sera plus l'unique dispensateur de l'enseignement mais partagera son rôle avec des aides, des personnes-ressources". Date du changement: après 1980. Le groupe le plus favorable à ce changement est celui des étudiants; le moins, le syndicat (p.98).

4. G. Aubin, op. cit., p.77.

Un milieu collégial et un corps enseignant eux-mêmes émergeant sous forme de crises

1. *"Les politiques de perfectionnement ne sont-elles que des mesures administratives ne reflétant pas la réalité"?*

2. *"Le dossier du perfectionnement est-il uniquement une initiative des CRE ou cette préoccupation s'insère-t-elle à l'intérieur des priorités pédagogiques des collèges"?*[7]

L'absence pour le niveau collégial d'un grand projet provincial de perfectionnement comme ont pu l'être Séméa[8] pour le primaire et Sésame[9] pour les formateurs d'adultes, peut être un autre indice d'émergence difficile.

Aussi actuellement l'insatisfaction est quasi générale: "les quelques évaluations du perfectionnement des maîtres du collégial sont plutôt négatives".[10]

Chaque partenaire rend l'autre ou les autres responsables de son insatisfaction. En effet, la convergence de vues sur la nécessité du perfectionnement s'accompagne d'une divergence de points de vue sur les objectifs et les modalités de celui-ci:

---

7. Nicole Tremblay-Michon, Compilation des données recueillies relativement aux politiques de perfectionnement, Comité sur le perfectionnement des professeurs, Commission des CRE, mars 76, p.6.

8. Stages d'Entraînement aux Méthodes d'Education Actives.

9. Sessions d'Enseignement Spécialisé pour Adultes par le Ministère de l'éducation.

10. Le Collège, synthèse de la consultation, Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p.98

"Le Ministère de l'éducation a manifesté principalement son intérêt du côté de la certification des maîtres, en essayant de maintenir le moins élevés possible les coûts de la formation des maîtres,...".

. *Pour les universités, ce sont d'abord les diplômes ou certificats qui constituent le point de référence...*

. *Pour les professeurs, l'intérêt principal consiste à obtenir des programmes et des professeurs adaptés et compétents, ensuite des conditions d'étude adéquates à leur situation, puis une reconnaissance officielle de leurs études pour fin de promotion salariale...*

. *Quant aux étudiants, aux parents et aux administrateurs de cégeps ils vivent globalement une situation d'impuissance...*[11]

Ces points de vue différents font du perfectionnement une "tour de Babel toujours recommencée dans une confusion de structures et d'objectifs".[12] On assiste à l'émergence d'une floraison terminologique qui témoigne des orientations multiformes que peut prendre le perfectionnement: perfectionnement pédagogique/perfectionnement disciplinaire; perfectionnement collectif/individuel; perfectionnement lié aux besoins du collège/des professeurs; perfectionnement structu-

---

11. Six facettes du développement des cégeps, Fédération des cégeps, 1974, p.97.

12. Ibid.

ré/non structuré; crédité/non crédité; perfectionnement à court terme, d'ajustage à la tâche/perfectionnement à moyen terme et long terme de carrière.[13] Mais au niveau institutionnel, dans la politique du personnel enseignant, il représente au Québec, comme dans les systèmes étrangers analysés par la Commission d'étude de la tâche des enseignants du collégial, "un faible niveau de détermination et d'opérationnalité".[14] La jeunesse du milieu collégial et de son corps enseignant qui sont eux-mêmes en émergence sous forme de crises, a directement influencé cet état actuel.

---

13. Le Service Général des Personnels des Organismes d'Enseignement (SGPOE) donne les définitions opérationnelles suivantes: "Perfectionnement: activités augmentant les connaissances, développant les habilités ou modifiant les attitudes d'un employé dans l'exercice de sa fonction". A l'intérieur de cette définition, trois types de perfectionnement sont distingués: organisationnel, fonctionnel, personnel. Cf. Le perfectionnement des personnels dans le secteur de l'éducation, MEQ, SGPOE, 1976, p.10.

14. La tâche des enseignants du collégial, op. cit., t.2, p.119.

Un milieu collégial et un corps enseignant eux-mêmes émergeant sous forme de crises

2.1 Le milieu collégial: un modèle à fins multiples

Dans la recherche d'une plus grande diversification et d'une meilleure articulation de l'enseignement post-secondaire, les cégeps représentent un modèle à fins multiples[15]: préparer des étudiants à l'université, à l'exercice de professions et répondre aux besoins locaux. L'atteinte de ces fins multiples, à partir d'un regroupement d'éléments hétérogènes (collèges classiques, institut de technologie, écoles normales), selon des structures locales participatives mais avec une décentralisation limitée de pouvoir, représente des défis dont l'ampleur et les difficultés ont été amplement développées et interrogées. Un de ceux-ci est de rassembler, en une même institution à fins multiples, un corps enseignant en pleine évolution.

2.2 Le corps enseignant: un corps fractionné

Les phénomènes sociaux globaux qui ont marqué l'évolution du corps enseignant[16] au Québec dans les années 60-70[17], ne doivent pas faire oublier l'hérérogénéité de ce corps enseignant. Il reproduit en son sein les divisions sociales et techniques de la socié-

---

15. O.C.D.E., L'enseignement supérieur court, recherche d'une identité, Paris, 1973, p.16, les deux autres modèles sont le modèle spécialisé et le modèle binaire.

16. Rapport Parent, t.2, 1965, p.290 "Le corps enseignant comprend les maîtres de tous les secteurs de l'enseignement dans la province"...

17. Eclatement du modèle vocationnel (de la vocation à la profession), des conditions d'exercice (de l'enseignement privé artisanal à l'enseignement public de masse), du système de formation (des écoles normales à l'université) et mouvements conflictuels vers une professionnalisation/syndicalisation, une industrialisation de l'enseignement et une éducation permanente. Cf. G. Pineau, Vers une problématique conceptuelle et opérationnelle de PERFORMA, avril 75, p.4 à 11.

té québécoise. Une première division, dont on commence à peine à explorer les ramifications complexes au sein du corps enseignant, est la séparation/opposition entre travail manuel et travail intellectuel qui déborde le secteur de la production et est à la base de deux réseaux ou de deux secteurs d'enseignement, donc d'enseignants: les enseignants du secteur professionnel et ceux du secteur général. Le fossé entre ces deux catégories d'enseignants est grand et les faire travailler dans une même institution ne le comble pas automatiquement:

"Dans une certaine mesure, les professeurs de l'enseignement professionnel perdent leur marginalité et le statut inférieur qui y est attaché, mais se trouvent devant la menace de l'exclusion s'ils n'acquièrent les attributs (diplômes, etc.) que détiennent ceux de l'enseignement général".[18]

L'acquisition par les professeurs de l'enseignement professionnel, des "attributs" de ceux de l'enseignement général, ne peut s'effectuer, sous peine d'une déqualification professionnelle, selon le même mode scolaire. D'autre part comme ces attributs sont encore liés presque exclusivement à un apprentissage scolaire et qu'ils servent de référence à la classification des enseignants en général, les enseignants du secteur professionnel se trouvent placés entre la déqualification professionnelle ou la déclassification salariale si, ne sont pas inventés des plans de perfectionnement, adaptés à leurs exigences d'apprentissage et intégrés au plan de classification.

Une autre division qui traverse profondément le corps enseignant est la division disciplinaire. Parmi les caractéristiques professionnelles de l'enseignant retenues par la Commission d'étude sur

---

18. Groupe d'étude en enseignement professionnel, Entre l'école et l'usine, enquête sociologique sur l'enseignement secondaire professionnel au Québec, Université du Québec à Montréal, Famille de formation des maîtres, octobre 1975, p.36.

les tâches des enseignants du collégial (scolarité, ancienneté, types d'enseignant) la discipline apparaît comme l'indicateur le plus discriminant pour expliquer les variations de la tâche.[19] L'appartenance disciplinaire des enseignants est donc un facteur central différenciant le corps enseignant. Devant l'importance de cette caractéristique professionnelle, on peut se demander si tous les enseignants souscrivent à la priorité proposée par la commission concernant un perfectionnement pédagogique et professionnel pour permettre l'appropriation pédagogique de la discipline.[20] Rendre cette priorité exclusive, c'est renfermer l'enseignant du collégial dans un rôle d'enseignant et lui enlever une fonction de recherche disciplinaire qui est aussi indispensable à un enseignant de qualité.

Une autre division entre enseignants - division sociale celle-ci - sous-tend ce débat sur l'option perfectionnement pédagogique/perfectionnement disciplinaire qui oriente différemment à long terme la qualification de l'enseignant vers l'enseignement ou vers la recherche dans sa discipline. C'est la division entre professeurs d'université et les autres. Les premiers, professeurs de haut savoir sont investis d'une fonction de conception, d'organisation et de surveillance de savoirs disciplinaires que les autres maîtres, en définitive, n'ont qu'à transmettre le plus correctement possible en adaptant les conditions optimales de transmission. Le corps enseignant est divisé et organisé hiérarchiquement, selon un mode qui reproduit de façon spécifique la division et l'organisation du travail au sein d'un "corps productif", entre éléments de conception, de direction, de contrôle et éléments d'exécution. Les enseignants du collégial ont à trouver leur place dans cette hiérarchie. Leur résistance à une certification similaire à celle qui certifie les enseignants du

---

19. La tâche des enseignants du collégial, op. cit., t.1, p.120.

20. La tâche des enseignants du collégial, op. cit., t.1, p.197.

primaire et du secondaire ainsi qu'à tout perfectionnement qui y semble lié, témoigne de leur volonté de n'être pas assimilés aux "non-universitaires". De même leur refus de tout projet universitaire préfabriqué manifeste leur souci d'autonomie et de développement spécifique.

Ces profondes divisions du corps enseignant qui surdéterminent toutes les études de différenciations des tâches et du personnel ainsi que les projets de perfectionnement, se retrouvent plus ou moins à tous les niveaux d'enseignement, mais se concentrent d'une façon particulièrement active au niveau du collégial. La jeunesse de ce niveau, ses finalités multiples, l'objectif d'en faire la plaque tournante de la réforme du système scolaire québécois, ont fait éclater un certain nombre de contradictions[21] qui sont plus voilées par la patine des ans et des traditions aux autres niveaux d'enseignement. Aussi l'émergence de ce niveau et de l'identité de son corps professoral s'est-elle effectuée sous mode de crises: contestation étudiante et occupation des cégeps en 68-69; manifestation contre le projet de la loi 63 en 69-70; crises locales et crise d'octobre en 70-71; négociation de convention collective en 72; régime pédagogique en 73; crise des immobilisations en 74-75; négociations, Front commun et... en 76.

Ces crises ont traversé les projets de perfectionnement; elles les ont parfois paralysés et étouffés mais ont permis aussi d'en révéler nettement les ramifications andragogiques, financières et institutionnelles qui font du perfectionnement un véritable noeud d'interdépendances sociales.

---

21. Cf. Jacques Lazure, Contradictions au coeur des cégeps, dans le cégep 5 ans près, succès ou échec, les grandes éditions du Québec, 1-73, p.47-53.

CHAPITRE III

LES DIMENSIONS DU PERFECTIONNEMENT

1

La dimension andragogique et ses implications épistémologiques et organisationnelles

Nous parlons de dimension andragogique plutôt que pédagogique pour utiliser le pouvoir provocateur de mot qui, parce que contesté, suscite au moins une ré-interrogation. La difficulté de définir "l'adulte" et par conséquent des méthodes de formation qui lui soient spécifiques, sert souvent d'argument aux pédagogues pour dire qu'en fait l'adulte n'est qu'un grand enfant et donc que les méthodes pédagogiques utilisées pour l'éducation des enfants peuvent s'étendre, avec quelques variantes, à la formation des adultes. Ce point de vue est aussi étroit, assimilateur et peu créateur que celui qui prévalait avant l'essor de la psychologie de l'enfant et qui considérait celui-ci comme un petit homme. Donc, d'un point de vue heuristique et même si les frontières entre pédagogie et andragogie peuvent largement se superposer, nous parlerons de dimension andragogique pour signifier les exigences spécifiques d'approche que réclame le perfectionnement des adultes, fussent-ils professeurs.[21.1]

Les pratiques de formation et de perfectionnement forgent une série d'expressions qui essaient de rendre compte de leurs orientations andragogiques spécifiques. Certaines de ces expressions sont associées au Québec à des groupes précis: la pédagogie de situation renvoie à l'équipe REPERE,[22] la formation sur le chantier à l'Université

21.1 Pour une présentation de l'approche andragogique développée par Knowles et pour une application aux problèmes du perfectionnement du collégial, cf. Jacques Rhéaume, Le perfectionnement: facteur de développement institutionnel, Université de Sherbrooke, Maîtrise en psychologie, 1975, p.22 à 32.

22. Centre-pilote Laval, Rapport 68-69 Projet-Repère, MEQ, 1970, p.50-59.
cf. aussi:
- J. Claude Marquis, Formation et perfectionnement axés sur la pédagogie de situation, Collège de Rimouski, 1974.
- M. Simard, La pédagogie situationnelle dans Au-delà du 8 à 6 (revue pédagogique du Cégep Rivière-du-Loup), 1975, vol.2, no 2.
- Guy Robidas, Recherche sur certains aspects psychologiques et pédagogiques de la formation des professeurs dans Les Sciences de l'éducation, vol. VII, no 3, 1974, p.71-78.

du Québec,[23] la formation sur mesure à l'équipe du Cégep de Valleyfield[24]. D'autres expressions d'origine moins locale, "le in-service training" par exemple,[25] servent de cadre de référence pour situer, sinon expliquer, ces pratiques. Une clarification terminologique pour situer l'apport spécifique de chacune de ces expressions est souhaitable mais c'est plus à expliciter la conception du savoir et les changements organisationnels qu'elles sous-tendent que nous nous emploierons. Cette explicitation est rarement faite et elle nous semble fondamentale pour appuyer les changements de conceptions et de structures que nécessitent les développements des orientations pédagogiques formulées par ces différentes expressions.

Ces expressions renvoient toutes à un rapport andragogique étroit et dialectique que le perfectionnement doit entretenir avec la pratique. Ce renvoi dénote le passage, au plan andragogique d'une conception close du savoir, existant par lui-même en des lieux privilégiés à une conception ouverte, qui le voit comme produit d'interactions sociales. Ce changement de conception repose sur une transformation de fait de la situation du savoir dans nos sociétés. "Le savoir a transmuté sa nature";[26] de connaissances académiques, lourdes, instituées et capitalisées en des lieux précis, il s'est diffrac-

---

23. Cf. Forand, J.C. Lefevre, B. et J.C. Pommerleau, La formation des maîtres sur le chantier, UQAM, 1973.

24. Daniel Campeau, Jeanne Leroux, La formation sur mesure, Féd. des cégeps, 1975.

25. Cf. J. Bouthillette, L. Tardif/Robitaille, Revue de littérature et bibliographie sur le in-service education chez les professeurs de niveau collégial, PERFORMA, Université de Sherbrooke, 1974.

26. Cf. Pierre Rul-Angenot' L'enseignement-recherche. Remodeler une culture aujourd'hui sans visage dans Carrefour des étudiants du Québec. D'où vient l'étudiant de demain, Université du Québec à Trois-Rivières, 1970, p.135.

té en informations largement dispersées dans l'espace social. Apprendre ne consiste pas, pour des adultes, à incorporer des connaissances instituées mais à recueillir et à traiter des informations utiles. Cette situation de fait est largement reconnue et développée par des auteurs les plus divers qui en font la base de leur pensée éducative. P. Drucker la considère comme une des plus grandes ruptures dans notre environnement: d'ornementale, la connaissance devient fonctionnelle. Pour Y. Illich, de produit scolaire, elle devient élément existentiel. Pour P. Freire, de bancaire, elle devient conscientisante. Mais cette base demande à être travaillée, car si cette transformation de fait est largement reconnue, l'organisation sociale qui structure la production, diffusion et incorporation des différents savoirs est largement tributaire de la situation antérieure.

Cette nécessité s'impose particulièrement pour la production d'un savoir professionnel spécifique aux enseignants du collégial. En effet, étant donné l'originalité et la nouveauté du champ collégial, ce ne sont pas les savoirs produits antérieurement par l'université qui peuvent être d'une grande pertinence. Ce savoir ne peut naître que d'une pratique de ce champ, à condition que cette pratique s'organise en conséquence car cette genèse n'est pas plus spontanée sur le terrain qu'à l'université. C'est cette organisation que tentent d'instaurer les différents projets de perfectionnement qui veulent s'articuler étroitement à ces pratiques.

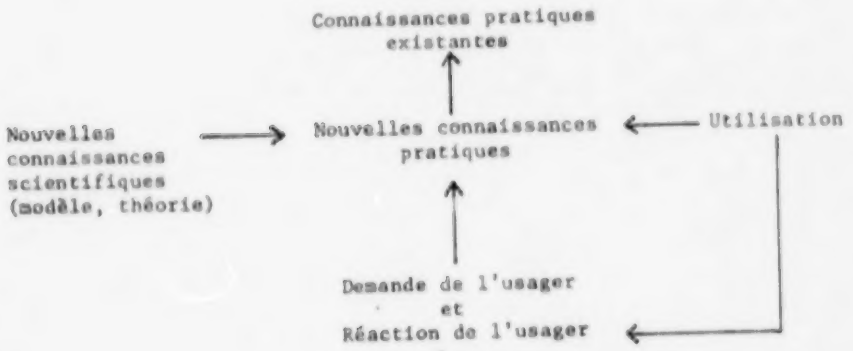
Pour assurer la genèse et le développement d'un savoir professionnel, cette organisation doit permettre une communication entre différents pôles ou différentes sources d'informations (cf. schéma 2). Les connaissances pratiques existantes fournissent une première source d'informations mais elle ne peut être exclusive. Les demandes et réactions des étudiants sont une source directe pour déterminer les critères et modèles d'utilité de la connaissance pertinente. D'autre part, pour organiser ces informations multiples, les rendre manipulables, un contact est nécessaire avec les connaissances scientifiques

qui se présentent sous forme de théories et de modèles. Les nouvelles connaissances pratiques ne naîtront pas d'une seule de ces sources, ni en pure continuité avec l'une d'elles, mais par une interaction dialectique entre ces sources et selon une série de transformations, mutations et même permutations. L'image globale d'un savoir scientifique unique, d'où les autres découlent de façon logique et hiérarchique doit être abandonnée sans pour autant être remplacée par l'image aussi fausse d'une génération spontanée. Les savoirs sont multiformes et l'acte de connaissance est un acte dialectique toujours unique entre pratiques, pré-science, né-science et sciences.

SCHEMA 2

Source d'information dans l'émergence de nouvelles connaissances pratiques

(traduit de R. Havelock, Planning for innovation, ISR Ann Arbor, Michigan, 1973, -8-33)[27]



27. Pour une présentation du système de production, diffusion et utilisation des connaissances de Havelock et une application à l'enseignement et à l'apprentissage, cf. Jacques Rhéaume, op. cit.

Selon ce schéma qui visualise une conception socio-dynamique de la connaissance professionnelle, l'enseignant ne peut se perfectionner que selon une organisation qui lui permet d'établir une communication dialectique avec ses étudiants, ses collègues et les spécialistes de son domaine, de façon à identifier et articuler les critères d'utilisation et d'organisation de son perfectionnement.

Cette nécessité conteste l'organisation actuelle qui sous-tend le circuit de la connaissance professionnelle. Ce circuit est encore conditionné par une organisation scolaire qui commande la production et diffusion de cette connaissance; les caractères temporaire, disciplinaire et doctoral de cette organisation permettent difficilement une communication dialectique périodique entre les praticiens et un large éventail de scientifiques. D'autre part, l'application de cette connaissance obéit aux lois d'une organisation professionnelle et d'une organisation bureaucratique, ce qui ne facilite pas non plus la communication dialectique entre les praticiens d'un même secteur d'une part, entre les praticiens de professions différentes et entre les praticiens et leurs usagers d'autre part. Un perfectionnement efficace remet donc en cause l'organisation scolaire, l'organisation professionnelle et l'organisation bureaucratique. Ces remises en cause multiples ne sont donc pas pour favoriser une émergence facile. Mais il est une autre dimension du perfectionnement qui soulève au moins autant de problèmes, c'est la dimension économique.

2

La dimension économique

Le perfectionnement n'a pas seulement pour fonction d'améliorer la pratique enseignante en améliorant la qualification de la force de travail des enseignants, en augmentant la valeur d'usage de cette force, en la rendant plus utile. Toucher à la qualification de la force, c'est toucher à une marchandise dont la spécificité est d'être source de valeur d'échange.[28] C'est entrer dans un processus économique qui intéresse directement la classification salariale des enseignants et la productivité des cégeps et des universités.

2.1 Perfectionnement et classification salariale des enseignants

Pour l'enseignant comme pour tout travailleur, la force de travail est le seul bien, la seule marchandise à vendre. Son salaire est lié au niveau de qualification de cette force. Le facteur premier (l'expérience ne vient qu'ensuite) pour déterminer cette qualification est la formation: une formation de telle nature et de tel niveau équivaut à tant de dollars. La formation intervient donc comme facteur principal pour déterminer le prix de la force de travail de l'enseignant, sa valeur d'échange, c'est-à-dire la quantité de dollars que l'enseignant demandera à l'Etat-employeur en échange de son travail.

L'enseignant est donc intéressé directement à tout ce qui touche sa formation, car les valorisations ou dévalorisations de celci-ci ont des conséquences sur sa rémunération, son classement salarial.

En termes de classement salarial, qu'ajoute le perfectionnement à la formation initiale qui, auparavant, était la seule formation-

---

28. K. Marx, le Capital, Garnier-Flammarion, 1969, p.130.

étalon pour établir ce classement, à partir de critères quantitatifs (tant d'années d'étude, de crédits, de cours) et de progression verticale? Quand le perfectionnement est le rattrapage d'une scolarité exigée par le poste, et qui est à compléter, le problème est simple; les mêmes critères quantitatifs et de progression verticale s'appliquent. Mais quand le perfectionnement se situe au-delà du niveau scolaire exigé par le poste, le problème se complique pour déterminer son impact sur la classification. Quels critères utiliser pour évaluer la valeur d'échange (en termes de classement salarial) de cette formation qui améliore la valeur d'usage du travail? La plus-value apportée par cette amélioration ne va-t-elle qu'à l'employeur? Pour qu'elle aille aussi au travailleur, il est nécessaire d'inventer de nouveaux critères qualitatifs pour évaluer la pertinence de cette formation continue, qui n'est pas liée à des exigences scolaires d'entrée mais à des exigences d'évolution du travail. Le plan proposé par la Commission d'étude sur la classification des enseignants[29] reconnaît le principe d'une progression horizontale (non liée à une hiérarchie scolaire; seconde spécialité par exemple). Mais les modalités d'évaluation de la pertinence de cette progression et de la répartition de ses coûts et bénéfices entre l'employeur et l'enseignant sont à trouver. Entre autre, est posé le difficile problème d'évaluation de la qualification et de la productivité des travailleurs intellectuels.

2.2 Perfectionnement et productivité des cégeps

Le cégep, ou plus précisément dans une analyse économique, l'Etat-employeur, dont l'administration collégiale n'est qu'un élément décentralisé, achète la force de travail et est intéressé par la productivité des cégeps, c'est-à-dire le rapport entre le prix du

---

29. La classification des enseignants, rapport de la Commission d'étude, MEQ, février 75.

produit (l'étudiant) et celui des moyens de production. Si le prix du dernier est supérieur à celui du premier, la productivité est nulle. Un employeur privé est en faillite, l'Etat non; mais actuellement l'ampleur des services publics nécessite de s'interroger sur leur productivité. Aussi difficile que soit l'évaluation de celle-ci, il n'est plus possible d'y échapper, quitte à élaborer des critères et des moyens spécifiques.

Dans la détermination du prix des moyens de production, la détermination du prix de la force de travail (la masse salariale) est importante. Aussi en ce qui concerne l'utilisation maximale des ressources humaines, l'Etat-employeur a-t-il intérêt à augmenter la valeur d'usage de ces ressources (produit meilleur et en plus grande quantité), il n'a pas intérêt à augmenter leur valeur marchande (les payer plus cher). Dans la mesure où le perfectionnement entre comme élément permettant une utilisation maximale des ressources humaines, sa définition est prise entre ces deux pôles d'intérêt.

Augmenter la valeur d'usage de la force de travail, donc l'ajuster de très près aux exigences du poste. D'où la nécessité d'une connaissance précise de ces exigences, en termes d'analyse de tâches, de division et d'organisation du travail. Les deux premières propositions de la Commission d'étude sur la tâche des enseignants de niveau collégial concerne la recherche, l'expérimentation et le perfectionnement pédagogique (financement et création d'un poste de coordonnateur provincial de ces activités).

Réduire la valeur marchande ou au moins freiner son augmentation, c'est-à-dire pour le perfectionnement:

en faire défrayer les coûts si possible par d'autres (par les enseignants eux-mêmes ou par une autre enveloppe budgétaire: les universités);

. en limiter les incidences sur le classement salarial des enseignants;

. ne pas perdre la force de travail formée, c'est-à-dire la lier le plus possible à un poste et limiter ainsi sa mobilité. La certification collégiale c'est-à-dire la sanction légale et administrative d'une qualification liée à ce niveau d'enseignement, permet de contrôler aussi bien les entrées que les sorties de la force de travail vers d'autres niveaux (l'université par exemple).

D'un point de vue économique, en ce qui concerne la formation et l'utilisation de la force de travail des enseignants, le cégep-employeur, acheteur de cette force, et l'enseignant, vendeur de cette force, sont donc liés dialectiquement par des intérêts opposés mais indissociables: la force de travail de l'enseignement ne vaut rien s'il ne peut l'utiliser donc la vendre; le cégep ne peut fonctionner de façon productive sans acheter cette force de travail et participer à sa qualification. Ces intérêts opposés mais indissociables provoquent des négociations serrées pour fixer les critères, les normes et les modes de qualification et de perfectionnement et leur équivalent monétaire. Quelle est la position, donc les intérêts de l'université dans ce marchandage?

2.3 Perfectionnement et productivité des universités

Les universités, comme organismes responsables de la formation des maîtres, donc comme producteurs vendeurs de diplômes, ont intérêt à assurer un service après vente de formation continue, à condition que la couverture de ce nouveau marché ne débalance à court, ou à moyen termes leurs coûts de production. Elles auront donc tendance à vouloir assurer ces services selon les moyens et les normes de production de la formation initiale en y apportant seulement les modifications strictement exigées pour ne pas perdre ce marché. En effet elles

l'ont pratiquement de droit même si elles ont à partager ce droit. D'autre part, en étant détentrices et distributrices de titres, c'est-à-dire de ce qui assure encore prioritairement la valeur d'échange de la formation, elles possèdent un avantage sur tout concurrent qui ne peut offrir qu'une amélioration de compétence qui ne sera pas forcément comptabilisée au profit de l'enseignant.

Le système d'enseignement garantit une compétence de droit qui peut correspondre ou ne pas correspondre à une compétence de fait (juridisme inhérent au titre scolaire).[30] Le trait spécifique du système d'enseignement n'est pas de produire de la compétence, mais de doter ses produits de titre qui leur assure une valeur relativement universelle et intemporelle. Les temps et lieux de probation que se réservent beaucoup d'organismes propriétaires des postes de travail, sont le contrepoids de cet état de fait; ces temps et lieux servent de contrôle et d'ajustage de la compétence au poste, qui n'est point forcément garantie par le titre. Un minimum est cependant nécessaire, sinon le titre se dévalue. La valeur d'usage sert de support à la valeur d'échange. Mais cependant le caractère juridique du titre assure à son détenteur et à son distributeur une certaine autonomie par rapport au libre jeu des nécessités économiques.

Par rapport aux modifications qu'entraînerait dans ses moyens et ses normes de production une adaptation substantielle à un perfectionnement centré sur le poste, l'université a donc une marge de manoeuvre assez grande: elle ne peut s'y soustraire car ce premier mode de formation continue a des récurrences sur la formation initiale et il ouvre, en temps opportun, un marché prometteur permettant d'éponger une baisse ou un plafonnement d'effectifs étudiants; mais d'autre part sa

---

30. P. Bourdieu, C. Boltanski, Le titre et le poste: rapport entre le système de production et le système de reproduction dans Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 1, no 1, 1975, p.98.

spécificité d'être la seule à pouvoir offrir des titres, donc à donner une valeur marchande au perfectionnement, lui assure une clientèle, indépendamment de la valeur d'usage de ce perfectionnement.

En termes de productivité, le perfectionnement pour les universités, se présente comme un marché à ne pas perdre pour maintenir le niveau de production mais dont les coûts de couverture sont subordonnés aux normes de productivité de la formation initiale. Suivant les politiques à court ou long terme des universités, des dérogations expérimentales sont permises. Elles acceptent ou non, en vue d'un rétablissement ultérieur, un débalancement passager de ces coûts permettant à des projets d'investir dans de la recherche-développement pour explorer des moyens spécifiques de perfectionnement. Mais ces projets restent plus liés aux aléas des priorités universitaires qu'aux exigences socio-éducatives du perfectionnement. De là, la précarité et la relative pertinence de ces projets vis-à-vis de ces exigences, soit en termes de temps, d'importance ou de moyen de réponse.

Indépendamment du parti pris qu'elles peuvent avoir, soit pour les enseignants, soit pour leurs employeurs, les universités ont donc leurs propres intérêts qui commandent leurs politiques de perfectionnement.

3

La dimension institutionnelle: redistribution sociale de la fonction formation

Il est une troisième dimension du perfectionnement que les crises du collégial ont révélée, c'est la dimension institutionnelle, c'est-à-dire le système de normes qui régit l'exercice de la fonction formation à tous les niveaux de la réalité sociale: celui des personnes, des groupes et des organisations. Cette dimension n'est pas indépendante des deux autres: elle traverse et structure les dimensions pédagogiques et économiques du perfectionnement, comme elle est traversée par celles-ci. Mais pour les besoins de l'analyse et de la compréhension du phénomène multidimensionnel qu'est le perfectionnement, il est nécessaire de l'isoler. Nous verrons ensuite quels problèmes posent ces interrelations et ces interdépendances.

En se situant aux limites d'un champ de formation universitaire initiale, très codifié et très structuré par les positions précises de chaque groupe, et à l'orée d'un champ de formation continue émergent, à la recherche de ses normes de structuration et de fonctionnement, la dimension institutionnelle du perfectionnement est essentiellement constituée par une confrontation entre des règles instituées et des actions instituantes qui contestent ces règles et tentent d'en inventer d'autres, plus adaptées aux exigences spécifiques du perfectionnement. Cette dimension institutionnelle n'est donc pas déterminée et codifiée. Elle est en recherche d'elle-même, recherche conflictuelle entre un système institué qui structure l'exercice de la fonction formation professionnelle selon certaines règles et des actions instituantes qui essaient d'en créer de nouvelles.

Cette recherche, cette lutte institutionnelle, ne porte pas seulement au niveau des règles qui orientent directement, à leur niveau, l'action des personnes et des groupes concernés par le perfectionnement, mais aussi au niveau des règles des organisations qui rassemblent ces personnes ou ces groupes: organisation patronale de cégep, organisations professionnelles des enseignants, organisations universitaires. Ces règles définissent entre ces différentes organisations, une division du travail et une répartition des pouvoirs qui pré-

cisent quel organisme décide quoi, lequel fait quoi, quand et comment. La jeunesse institutionnelle du perfectionnement, ses enjeux économiques pour les différents intéressés, son chevauchement sur deux champs de formation aux logiques différentes inégalement développées, font que cette lutte institutionnelle est particulièrement vive à ce niveau organisationnel. Est-ce la même juridiction qui structure la formation initiale qui va s'étendre, avec quelques variantes, à la formation continue ou est-ce une autre et laquelle? Ce problème n'est pas spécifique aux enseignants du collégial. Il constitue un des problèmes centraux de l'institutionnalisation de la formation professionnelle continue. Quelle redistribution sociale de la fonction formation va-t-elle opérer entre les organisations patronales, étatiques, professionnelles et éducatives?

3.1 Le problème général

Tous les secteurs d'activités, tous les travailleurs sont aux prises avec ce problème institutionnel. Pour en rester au Québec, l'Association des anciens de l'Université Laval vient de terminer une enquête importante sur la formation professionnelle continue des diplômés de l'Université Laval. "Le travail à faire est un travail de conversion et de création et non pas un travail purement technique."[31] La formation professionnelle des adultes de la classe ouvrière, fait l'objet de négociations provinciales-fédérales serrées et complexes car elle relève autant des ministères à vocation économique qu'éducative, et intéresse autant les travailleurs que les responsables de politiques de main-d'oeuvre, de croissance économique et éducative.[32]

---

31. Rapport sur la formation continue, Association des anciens de l'Université Laval, janvier 1976.

32. P. Pâquet, P. Bélanger, La formation professionnelle des adultes: sa signification sociale, Une étude de cas, ICEA, 1975.

Ces différents modes d'émergence de perfectionnement professionnel sont donc l'indice d'un problème socio-éducatif général, qui prend des formes différentes suivant les groupes socio-professionnels d'où il émerge, mais qui partout traduit un phénomène commun, un phénomène d'interdépendance sociale:

> *"Tout se passe comme si des cloisons qui, autrefois assuraient l'indépendance et l'indifférence relatives réciproques de mondes fonctionnels différents, s'abattaient sous nos yeux. L'acte multifonctionnel se surimpose au schéma mercantile de la division du travail".*[33]

Autrement dit, en termes plus empiriques, les enseignants ne peuvent plus se contenter d'enseigner, les étudiants d'étudier, les administrateurs d'administrer, les politiciens de gouverner et certains de capitaliser. L'extension de la formation à toute la durée de vie de travail et non plus seulement à sa préparation, fait de la formation une fonction centrale qui ne peut plus être le monopole officiel d'une institution mais qui exige une redistribution entre les groupes sociaux. Et actuellement dans la plupart des cas cette redistribution est bloquée par des noeuds d'interdépendance qui ne se dénouent pas selon les anciennes règles.

3.2 Le cas des enseignants

En prenant en charge la qualification professionnelle des enseignants, le Ministère de l'éducation a partagé l'exercice de cette

---

33. Yves Barel, Prospective et analyse de systèmes, DATAR, Documentation Française, 1969, p.26.

charge entre ses différentes composantes, les universités et les organismes scolaires. La fonction de formation initiale a été déléguée aux universités. Ce sont elles qui décernent le titre académique préparant à enseigner. Toutefois l'Etat entend contrôler cette délégation, au moins pour le primaire et le secondaire, en se réservant le droit d'autoriser à enseigner (permis, puis le brevet d'enseignement). Pour le perfectionnement, la situation est moins claire. En règle générale, comme le disait le Ministère en 1974 à propos des responsabilités de ses éléments internes, "les mêmes organismes sont appelés à se prononcer lors de l'élaboration des politiques touchant aussi bien la formation des maîtres que leur perfectionnement et leur recyclage".[34] Cette règle générale peut être extrapolée aux universités. Toutefois, dans les universités, ce ne sont pas toujours les mêmes structures qui ont pris en charge la fonction formation initiale et la fonction perfectionnement:

> *"Si l'on tient compte de l'instruction dans une discipline donnée, de la formation professionnelle préalable et du perfectionnement en cours d'emploi, il apparaît que la formation d'un même professeur relève en général de trois à six structures pédagogiques et administratives différentes".*[35]

D'autre part dans un document récent du Service général des personnels des organismes d'enseignement, les responsabilités relatives au perfectionnement sont partagées entre les organismes scolaires (commissions, collèges) à qui il appartient "de formuler des plans et

---

34. Qui est responsable de la formation et du perfectionnement des Maîtres au Québec? Dans Prospectives, vol. 10, no 2, 1974, p.77.

35. ULRIC AYLWIN, Les universités et la formation des maîtres dans Prospectives, vol. 10, no 2, 1974, p.94.

des programmes particuliers de perfectionnement en fonction de leurs objectifs et de leurs besoins propres"[36] et le Ministère de l'éducation à qui il revient "de formuler les orientations générales et d'élaborer les programmes d'ensemble".[36] La responsabilité des universités n'est donc pas évidente, au moins en termes d'initiatives. On peut lui confier, comme à tout organisme compétent, "la réalisation des activités de perfectionnement".

De ce partage des responsabilités concernant la formation initiale et le perfectionnement, il ressort une quasi-absence - celle des principaux intéressés, les enseignants eux-mêmes - et l'amorce d'une dichotomie entre l'attribution institutionnelle de deux types de formation, l'initiale et la continue.

3.2.1 Leur pouvoir sur leur formation

Les enseignants comme groupe professionnel sont peu présents dans cette répartition des pouvoirs. La formation initiale dépend bien d'enseignants mais nous avons vu que la division socio-hiérarchique du corps enseignant fait que les universitaires n'ont pas la même position dans cette hiérarchie que les autres enseignants et donc qu'ils n'ont pas les mêmes intérêts, ni les mêmes connaissances. Même en termes d'expériences antérieures, combien d'universitaires responsables de la formation d'enseignants du collégial, secondaire ou primaire, ont enseigné à ces différents niveaux? Cette différence d'appartenance, au sein même du corps enseignant, fait que le contrôle des enseignants non universitaires sur leur formation initiale est indirect et médiatisé par un autre groupe professionnel. Les distorsions et les désappropriations que peut entraîner une telle situation sont particulièrement

---

36. Le perfectionnement des personnels dans le secteur de l'éducation, MEQ, SGPOE, 1976, p.9.

ressenties par les enseignants du collégial qui se plaignent souvent d'une méconnaissance de la part des universitaires de leurs besoins spécifiques. En ce qui concerne le perfectionnement, la composition bipartite des comités de perfectionnement est un premier partage de pouvoir de l'administration collégiale avec les syndicats enseignants. Mais en fait ces comités n'existent pas dans tous les collèges et leur rôle varie en ce qui concerne l'élaboration de politique de perfectionnement: ils n'en sont pas toujours responsables.[37] Au niveau provincial, le MEQ, établit les plans de perfectionnement après consultation auprès des associations ou des syndicats.

Dans le partage des responsabilités concernant leur formation ou leur perfectionnement, les enseignants ont donc une portion congrue. Or le perfectionnement n'est plus une activité épisodique, affectant peu la qualification de la force de travail, sa distribution et son utilisation. Il tend à devenir une activité continue, un moyen direct de production dont l'appropriation permet d'orienter et de contrôler celle-ci. Le contrôle de cette activité continue par les enseignants, comme groupe professoral, ne représente alors pas seulement pour eux un intérêt financier, mais constitue un enjeu professionnel central pour maîtriser le développement de leur profession.

Il ne faut pas oublier que c'est dans l'industrie que le "in-service training" est né et qu'il est étroitement lié à la recherche d'une meilleure productivité par l'ajustement du travailleur à des conditions de travail définies, non seulement sans lui, mais contre lui.[38] Dès les années 1900, l'entraînement au poste fait partie intégrante de la Direction scientifique des entreprises élaborée par Taylor: décomposition des tâches en temps et mouvements élémentaires; sélection et

---

37. N. Tremblay-Michon, op. cit., p.2.

38. Cf. le taylorisme et l'expropriation du savoir ouvrier, dans Benjamin Coriat Science, Technique et Capital, Seuil, 1976, p.110 à 132.

entraînement des ouvriers. Une systématisation de cet entraînement s'est effectuée dans les années 1940 sous la forme du célèbre T.W.I. "training within industry".

L'introduction du "in-service training" dans le système d'enseignement ne peut être dissociée de la recherche d'une meilleure productivité de celui-ci par une meilleure articulation entre division du travail - organisation du travail et formation. Aujourd'hui, cette articulation optimale est cherchée du côté d'une spécialisation plus poussée des tâches:

> *"Tributaire des conceptions et des systèmes économiques, ce principe de la spécialisation des tâches reste lié au postulat initial de la productivité accrue par une spécialisation poussée des rôles et des fonctions.*
> *...On comprend aisément, dès lors, l'intérêt suscité auprès des instances gouvernementales, ici comme ailleurs, par les différentes expériences de différenciation".*[39]

Une formation "in-service" mais assurée par les mass-média ou par des "packages" de formation qui insistent plus sur une transmission-arrosage à grande échelle de connaissances pré-organisées que sur un renouvellement des conditions sociales de production et d'utilisation de celles-ci, peuvent aussi facilement s'interpréter comme des moyens pédagogiques des plus adaptés à cette conception de la productivité.

---

39. La tâche des enseignants du collégial, op. cit., t.I, p.227.

Dès 1973, un professeur du collégial établissait un rapprochement entre la vogue de la définition des objectifs en termes de comportement et la taylorisation de l'éducation "Mager devient célèbre au moment où, d'une part, l'éducation devient un secteur de l'économie et où d'autre part, les conflits éclatent dans les écoles".[40]

Au moment où dans le secteur productif, on parle, au nom même d'une meilleure productivité, d'élargir ou d'enrichir les tâches, on peut se poser des questions et sur les normes de productivité de l'enseignement et sur les meilleurs moyens d'y parvenir.

Le temps des réponses unilatérales est révolu. Les deux tiers des enseignants du collégial sont insatisfaits des relations avec l'administration.[41] Mais d'autre part, faire de la formation, non plus un moyen d'ajustement à une division et une organisation préétablies du travail, mais un moyen de définition de celles-ci, dans une optique de développement organisationnel qui ne sacrifie pas le travailleur au travail, implique une redistribution des pouvoirs en ce qui concerne la détermination autant des conditions de travail que des conditions de formation.

> *"Entre le mythe réformiste d'une formation professionnelle capable de résoudre le problème de l'emploi des travailleurs et le refus de prendre en considération la formation professionnelle, considérée comme un instrument de domination, une nouvelle attitude se dégage dans plusieurs*

---

40. Jacques Dufresne, Le règne des objectifs ou la taylorisation de l'éducation dans Critère, janvier 1973, no 8, p.223.

41. Serge Carlos, Recherche sur la tâche des enseignants du collégial, Centre de sondage, Université de Montréal, 1974.

organisations syndicales: la formation professionnelle est considérée comme un objet de lutte et de négociations et est lié aux objectifs de l'action syndicale".[42]

Cette nouvelle attitude ne peut pas s'interpréter comme traduisant uniquement les intérêts corporatifs spécifiques des travailleurs. "L'analyse sociologique des associations regroupant les membres d'un même métier doit mettre en doute la thèse de l'incompatibilité entre statut professionnel et syndicalisation".[43]

Selon cette thèse, les associations syndicales défendent uniquement les intérêts corporatifs de leurs membres alors que les associations professionnelles non syndicales, comme les corporations sont supposées défendre "l'intérêt général" et le "service public" qu'assure la profession. Cette dichotomie, fortement idéologique, doit être analysée dans chaque situation historique. Des syndicats d'enseignants peuvent défendre, aussi bien que des associations non syndicales, le service public d'enseignement, fut-ce contre l'Etat.

En tout cas, pour les enseignants, et sans doute aussi pour le public, il est essentiel de s'approprier une plus grande part de pouvoir en ce qui concerne l'exercice de leur formation. En effet, leur assujettissement à l'Etat, comme groupe professionnel est un des plus complet qui soit. Pour eux, l'Etat est celui qui définit les normes de formation de leur force de travail et les normes de leur utilisation (selon un poste). En tant qu'employeur, il a intérêt à augmenter la valeur d'usage de cette force de travail et à réduire sa valeur marchande; en tant qu'Etat, il possède le double pouvoir d'agir et sur

---

42. E. Gelpi, Syndicats et éducation: lignes et tendances dans Pour 42, 1975.

43. Jean-Michel Chapoulie, Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels dans Revue Française de Sociologie, 1973, XIV, no 1.

le poste qui relève de la fonction publique et sur le titre qui n'est pas réservé donc préservé (comme celui des professions libérales). Aussi peut-il facilement utiliser des stratégies de qualification - déclassification ou de non-classification. La dichotomie qui pourrait s'établir entre une formation centrée sur le titre, seule prise en compte pour la classification et une autre centrée sur le poste, non prise en compte pour la classification, est de celles-ci. Elle bénéficierait d'une conjoncture favorable: l'insatisfaction quasi générale vis-à-vis des services universitaires.

3.2.2 Rupture ou non avec l'université

Dans le secteur de l'éducation, un consensus existe pratiquement pour reconnaître le caractère pathologique[44] d'un système de perfectionnement reproduisant le modèle de formation initiale, et la nécessité d'une rupture[45] pour en construire un autre respectant les exigences spécifiques du milieu de travail. Si la nécessité d'une rupture pédagogique avec les pratiques universitaires est indubitable, celle d'une rupture avec ce qui fait la spécificité de l'université l'est moins, c'est-à-dire la reconnaissance légale de la formation qui donne à son porteur la garantie institutionnelle lui permettant de la faire valoir sur de multiples marchés. En effet, nous avons vu que dans notre économie marchande, le milieu de travail est structuré par les intérêts liés mais opposés du travailleur et de l'employeur. Aussi les

---

44. G. Daoust et P. Bélanger, Les pratiques universitaires de perfectionnement des maîtres et les rapports université-milieu dans Prospectives 1974. "On les soumet à des critères de qualité académique et à des contraintes administratives, légales, financières qui contrecarrent les exigences de continuité entre la formation et l'action, exigences essentielles en formation professionnelle ultérieure". p.83.

45. H. Lucier, Caractéristiques de l'Education permanente, jalons pour une politique de perfectionnement du personnel scolaire dans Formation à la gestion de l'innovation en éducation, MEQ, 1975.

exigences spécifiques d'une formation en milieu de travail ne rencontrent-elles pas automatiquement les exigences du travailleur. Dans la détermination de celles-ci, que représente une liaison ou une rupture juridique avec l'université?

Les droits indus, arbitraires que confère aux détenteurs de titres universitaires ou même scolaires la garantie institutionnelle, les blocages sociaux, les inégalités qu'elle entraîne ont été amplement et justement dénoncés ces dernières années par les promoteurs de l'éducation permanente[46] et ceux de la déscolarisation. On peut cependant se demander si l'analyse a été assez loin, si elle n'a pas pris une conséquence pour une cause. Au-delà des inégalités entre différents titres, ceux-ci par leur "valeur universelle et relativement intemporelle" constituent un mécanisme collectif de protection contre le libre jeu des nécessités économiques.

> *"Ainsi s'explique l'hostilité des agents dominants du champ économique à l'égard du Système d'Enseignement (SE), mécanisme collectif de protection, et leur préférence pour les titres "maison"... Le titre "universalise" le travailleur parce que, analogue en cela à la monnaie, il en fait un travailleur libre au sens de Marx mais dont la compétence et tous les droits corrélatifs sont garantis sur tous les marchés (par opposition au produit "maison" qui est enchaîné à un marché parce que toutes ces propriétés lui viennent du poste qu'il occupe)".*[47]

---

46. Cf. Au Québec, Roland Brunet, Une école sans diplôme, P.U.Q., 1976.

47. P. Bourdieu, op. cit., p.98.

Une stratégie de formation continue ne peut ignorer actuellement cette dialectique qui existe entre le titre et le poste. Cette dialectique, qui pose le rapport politique entre le système d'enseignement et le système de production, est au coeur des stratégies individuelles de luttes pour se défendre contre l'exploitation ou pour l'exercer ainsi qu'au coeur des stratégies collectives "mises en oeuvre par les syndicats et visant à établir, par le conflit ou la négociation, une relation garantie entre le titre et le poste, relation qui est à chaque moment l'enjeu d'une lutte, les vendeurs de travail devant faire valoir leur titre tandis que les acheteurs cherchent à obtenir au moindre prix les capacités que ces titres sont censés garantir".[48]

Sous prétexte de facilité ou de rendement pédagogique, lier la formation exclusivement aux exigences fonctionnelles d'évolution du poste d'enseignant, c'est la lier à l'employeur, propriétaire du poste, qui le gère selon ses normes de productivité. Pour celui-ci, la formation est subordonnée à la productivité. Même si celle-ci, par une nouvelle répartition des pouvoirs et une nouvelle réorganisation du travail, est obtenue sans faire de la formation un moyen exclusif d'ajustement de l'enseignant à un enseignement préétabli, mais aussi un moyen de définition des meilleures conditions de ce dernier, l'employeur aura toujours intérêt, pour ne pas augmenter la valeur marchande de l'enseignant, à ce que cette formation ne lui soit pas créditée, c'est-à-dire reconnue universitairement et donc équivalente à une certaine augmentation salariale.

Pour qu'une plus-value de la formation continue aille à l'enseignant, il faut qu'elle soit liée d'une façon ou d'une autre à son titre, dont il est propriétaire. Le titre ne peut plus rester intangible, fixé à la durée de la formation initiale et aux conditions d'en-

---

48. P. Bourdieu, op. cit., p.102.

trée dans le poste; il doit évoluer pour permettre à son porteur de capitaliser sa formation continue. Il reste à déterminer comment. Mais cette détermination ne pourra s'effectuer que si cette formation continue reste, d'une manière à inventer, en contact avec l'université, garante du titre. Cette façon devra concilier une rupture pédagogique avec une continuité juridique selon les intérêts économiques des trois partenaires.

Complexité des déterminismes sociaux et situation de perfectionnement

L'émergence d'un système de perfectionnement des enseignants du collégial s'effectue donc à partir d'un milieu collégial et d'un corps enseignant en recherche d'identité et d'un système scolaire-universitaire en pleine interrogation. Face à des exigences institutionnelles, économiques, andragogiques nouvelles d'éducation permanente, ce système scolaire-universitaire présente des symptômes de débilité, c'est-à-dire "une incapacité croissante de mobiliser les ressources nécessaires à son fonctionnement et de répondre aux demandes nouvelles".[49] Ces demandes nouvelles ne proviennent pas seulement de l'extérieur de ce système scolaire, mais aussi de l'intérieur. La recherche d'identité du milieu collégial en fait un lieu particulièrement générateur de telles demandes, et le cas du perfectionnement n'est qu'un cas parmi d'autres. En ce sens le collégial est au coeur de la réforme scolaire et le succès ou l'échec de ces demandes, portant en particulier sur la définition des rapports entre l'université et le collégial, est gros de conséquence pour le système scolaire dans son ensemble. Cette définition va-t-elle dans le sens de changer le rapport de dépendance que les autres niveaux entretiennent avec le niveau universitaire ou va-t-elle reproduire ce rapport de dépendance? La façon dont sont traitées les demandes est déjà un signe de changement ou de reproduction de ce rapport de dépendance.

Pour le moment, cette émergence, tendue entre les exigences et les intérêts parfois opposés des universitaires, des professeurs du collégial et des administrateurs tant locaux que provinciaux, crée de véritables noeuds d'interdépendance entre ces personnes, groupes et organisations, autour de problèmes andragogiques, financiers et organisationnels. Qualifier d'une façon globale la situation du perfectionnement des enseignants du collégial par une série de noeuds d'interdépendance n'est pas seulement une figure littéraire. L'expression "noeuds

---

49. Y. Barel, La reproduction sociale, Anthropos, 1973, p.202.

d'interdépendance" veut signifier le type de déterminisme à l'oeuvre dans cette situation et par conséquent le type d'action possible.

4.1 Les interdépendances sociales: source de blocage et d'ouverture

La situation du perfectionnement n'est pas déterminée de façon unilinéaire selon une logique simple de causes et d'effets, ni de façon sectorielle: plusieurs dimensions s'entremêlent, nécessitant des approches pédagogiques, économiques, institutionnelles, conjointes et différentes; de même l'implication de plusieurs groupes et de plusieurs organisations rend quasi impossible toute compréhension et toute action unilatérale. La situation est donc complexe et conflictuelle et c'est à ce type de déterminisme que veut renvoyer l'expression "noeuds d'interdépendance".

Elle signifie que la situation est structurée par un grand nombre d'interactions entre des acteurs sociaux, se situant en des lieux différents, institutionnellement et hiérarchiquement. Indépendamment de leur nombre, ces interactions sont de deux types: de type positif,[50] c'est-à-dire orientées vers le changement donc la déstabilisation de la situation; de type négatif, c'est-à-dire orientées vers sa régulation, sa stabilisation. La dynamique de la situation est déterminée par le rapport des forces entre ces deux types d'interactions: la prédominance des interactions positives entraînant une situation de changements, la prédominance des autres, une situation de

50. Positif et négatif doivent être pris dans leur sens cybernétique et non moral. Cf. J. de Rosnay, Le Macroscope, juillet 1975, p. 100 "Il existe deux types de boucles de rétroactions (feedback): les boucles positives et les boucles négatives. Sur les boucles de rétroactions positives repose toute la dynamique du changement d'un système (croissance et évolution par exemple). Sur les boucles de rétroactions négatives, repose la régulation et la stabilité (rétablissement des équilibres et autoconservation).

reproduction. La complexité de ces interactions, la non-prédominance d'un des deux types, font qu'actuellement et globalement ces interactions se regroupent et s'agglutinent en de véritables noeuds qui bloquent l'évolution de la situation. Pris en eux-mêmes et de façon a-historique ces noeuds paraissent indénouables logiquement. On peut se demander si ces noeuds ne sont pas des noeuds gordiens que seul un coup de force d'un des partenaires peut trancher. On comprend en tout cas que l'émergence soit laborieuse et souvent bloquée.

Mais historiquement et localement ces noeuds se déplacent, évoluent, des alliances nouvelles se font dans un endroit, changeant le rapport de forces, de nouvelles interactions apparaissent. "Tout se passe comme si le changement social était jalonné de mises en connexion et de déconnexions de feedbacks".[51] En effet ces groupements ou superpositions d'interactions ne constituent pas toujours des noeuds. Parfois les interactions positives, c'est-à-dire orientées vers le changement, prédominent, et leur groupement leur assure un effet cumulatif qui les renforce et leur donne un développement qu'elles n'auraient pas eu en restant isolées. Ce phénomène de superposition d'interactions entre éléments appartenant à des systèmes différents est donc central pour comprendre l'évolution ou la reproduction sociale, c'est-à-dire en fait la combinaison d'invariance et de changement. La multiplicité des interdépendances peut provoquer des blocages mais parfois aussi des ouvertures nouvelles. C'est le cas du perfectionnement au collégial où nous assistons à la fois à une situation bloquée globalement et cependant à une émergence intéressante grâce à la rencontre de professeurs, professionnels, administrateurs et universitaires qui travaillent selon un processus et un début de structure inter-organisationnel à élaborer une nouvelle formule de formation continue: "Le projet PERFORMA".

---

51. Barel, op. cit., p.29.

CHAPITRE IV

PERFORMA

Originalités et difficultés théoriques de PERFORMA

Ce projet n'est qu'à ses débuts malgré trois ans d'expérimentation. Mais émerger d'une telle situation complexe pose une telle série de problèmes pratiques, tactiques, stratégiques et politiques que cette émergence constitue déjà en soi une performance organisationnelle et pédagogique quasi exclusive au collégial. Cette performance pose aussi des problèmes théoriques importants pour qui veut comprendre la dynamique d'ensemble, la signification, en termes d'innovation autant réelle que potentielle, qui sourdent de ce projet inter-organisationnel de formation continue. En effet, s'il est un domaine où l'outillage intellectuel est particulièrement peu élaboré pour comprendre une situation et interagir avec elle, c'est bien ce domaine inter-organisationnel de formation continue. Ce domaine pour le moment reste le champ quasi inexploré des pratiques individuelles de formation qui, au gré des besoins, des circonstances et des possibilités, naviguent d'organismes en organismes en essayant d'échapper à des réseaux anachroniques qui ne mènent nulle part et à des logiques internes de reproduction qui désarticulent et aliènent ces pratiques. Nous avons vu comment, pour les enseignants la réappropriation de leur formation nécessite une redistribution de cette fonction entre les organismes intéressés et donc une nouvelle articulation entre ceux-ci. PERFORMA est un essai collectif de prise en mains par les professeurs de leur formation continue, selon une nouvelle distribution de cette fonction entre eux, les administrateurs et les universitaires, nouvelle distribution devant supprimer à terme leur rapport de dépendance. Cet essai collectif rassemble, selon ce qui a d'abord été un groupe informel qui tend à devenir un système inter-organisationnel, des individus appartenant aux différentes organisations impliquées. Cette double appartenance organisationnelle de chaque individu, démultipliée par le nombre d'individus rassemblés, crée un système ramifié des plus complexes, aux tensions et possibilités très spécifiques. C'est cette spécificité, facilement intuitionnée et déjà en voie de réalisation, qu'il s'agit de comprendre dans son ensemble si possible, sans réduire cet en-

semble à l'un ou l'autre de ses nombreux éléments en y appliquant des grilles de compréhension sectorielle facilement disponibles. Mais pour cette compréhension d'ensemble de ce système complexe, pour cette vision macroscopique, l'outillage intellectuel existant est pauvre. Nous le répétons sans fausse honte car la reconnaissance et la mesure de notre ignorance devant un phénomène nouveau est une étape de la recherche et de toute compréhension trop souvent escamotée. Il est plus facile de réduire la nouveauté à nos schèmes antérieurs de vision que d'accommoder notre vision à la nouveauté.

La formation continue est jeune en termes de pratique et plus encore en termes de théorie. Les systèmes inter-organisationnels complexes plus ou moins organisés, représentent un domaine très nouveau de recherche, dans tous les secteurs et plus encore en éducation;[52] leur liaison avec des perspectives de changement n'est pratiquement pas prise en compte. Inversement la littérature sur le changement n'a guère tenu compte de ces systèmes.[53] Si les grandes théories macro-sociologiques du changement social remontent au siècle dernier, les méthodes micro-sociologiques pour disséquer ou effectuer des changements particuliers et déterminer pourquoi certains réussissent et d'autres non, sont beaucoup plus récentes: les courants de pensée concernant la planification, le changement planifié et la diffusion de l'innovation ne se sont développés qu'après 1940. Et en 1970, l'un des grands planificateurs modernes posait comme problème central de la planification, la fixation d'une dysharmonie, d'une contradiction entre les situations de changement à effectuer ou à analyser et l'outillage intellectuel:

---

52. Un des seuls articles trouvés remonte à 1965, B.R. Clark, Inter-organisational Patterns in Education in Administrative Sciences Quarterly, septembre 1965, vol. 10, no 2, p.224-227.

53. Cf. M. Crozier, J.C. Thoening, La régulation des systèmes organisés complexes, dans Revue Française de Sociologie, 1975, XVI, 1.

"les méthodes traditionnelles d'observation, d'analyse de résolution et de classification sont périmées... La situation actuelle ne peut être rendue rationnelle au moyen de constructions intellectuelles dont nous disposons actuellement et que nous avons héritées en majeure partie du XIXe siècle".[54]

D'autre part la liaison entre les théories macro-sociologiques et les études plus sectorielles de changement reste en grande partie à faire.

L'intérêt pour le changement dans l'éducation est encore plus récent: Havelock n'a inventorié qu'une cinquantaine d'articles datant d'avant 1954.[55] Ce n'est que depuis une dizaine d'années que la production s'est multipliée. Nous n'avons pas fait l'inventaire des outils intellectuels que l'administration et la planification scolaires ont pu développé pour travailler les rapports entre les différents organismes scolaires (rapports horizontaux entre organismes d'un même niveau et rapports verticaux entre organismes de niveaux différents) et les rapports entre ceux-ci et les organismes non scolaires (organismes culturels, familiaux, professionnels, économiques, politiques). Il est à faire, mais les espoirs de trouver des outils adéquats sont minces. Le fait que le champ scolaire soit déjà très institué et que celui de la formation continue soit en voie d'institutionnalisation nous semble une différence fondamentale, rendant difficile des transferts d'outils: ou ils relèvent d'un procédurier administratif et sont non seulement inadéquats mais aussi nuisibles pour travailler

---

54. H. Ozbekhan, Vers une théorie générale de la planification, dans E. Jantsch, op. cit., p.47-48.

55. A.M. Huberman, Comment s'opèrent les changements en éducation; contribution à l'étude de l'innovation, UNESCO - BIE, 1973.

dans une situation d'émergence institutionnelle; ou ils prennent la forme d'outils mathématiques très sophistiqués, utiles pour calculer et planifier les flux globaux d'argent et d'étudiants circulant entre ces différents organismes, mais non utilisables quand sont remis en cause, et ces organismes et les règles de circulation entre eux.

Le Québec, en ce qui concerne de nouvelles formules de perfectionnement des enseignants, possède une série d'expériences importantes. La section québécoise du Conseil d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), est en train de faire un bilan de ces expériences, bilan post-mortem dans de nombreux cas. Ce domaine est donc à la recherche d'un second souffle. D'où l'intérêt général, théorique et pratique, que représente une tentative de compréhension d'ensemble la plus adéquate possible du système inter-organisationnel de formation continue qu'essaie de développer PERFORMA.

Cette tentative va s'inspirer de l'approche systémique "support de la pensée inventive" comme la définit J. de Rosnay par opposition à une approche analytique outil privilégié d'une "pensée connaissante".[56] Théoriquement, cette tentative devrait aboutir à une maîtrise de ce système complexe par une modélisation la plus formelle possible. Objectif à long terme que la complexité du système, l'état actuel de nos connaissances et le temps disponible ne permettront pas d'atteindre dans ce travail. Celui-ci visera principalement deux buts:

1. conserver la "variété" de ce système inter-organisationnel en essayant de la rendre signifiante par une première modélisation grossière des principaux éléments et de leurs interrelations qui ne peuvent être compris que

---

56. J. de Rosnay, op. cit., p.130.

dans une perspective structurale et historique. Cette première modélisation de ce système complexe permettra de situer des études déjà faites sur certains éléments et de faire ressortir d'autres points de régulation qui semble spécifique;

2. isoler et développer trois dialectiques andragogiques que cultive ce système et qui en font le support d'une formule originale de formation continue:

   - dialectique au niveau des objectifs, entre ceux, précis d'un programme de perfectionnement (CEPEC) et ceux, beaucoup plus larges mais aussi beaucoup plus flous, d'un projet de développement global de la pédagogie au collégial;

   - dialectique au niveau des moyens,

     . entre une formation très liée à la pratique enseignante mais non coupée d'une reconnaissance universitaire, ce qui entraîne une redéfinition des dimensions pédagogiques, économiques et institutionnelles de la formation;

     . entre des activités de formation et des activités d'intervention, qui permet d'agir aussi bien sur les conditions de formation que sur les conditions de travail, action absolument nécessaire pour une redéfinition des deux.

Une des caractéristiques les plus prometteuses du projet PERFORMA est de réaliser en pratique un double investissement institutionnel:[57] l'un au niveau des modèles organisationnels (inter-organisationnel), l'autre au niveau des modèles de formation. Les deux niveaux d'ailleurs sont liés en pratique comme en théorie: "les théories de la formation suivent la même évolution que les théories de l'organisation dont elles sont le complément et l'une des dimensions pratiques".[58] Cette liaison est essentielle au développement des deux et elle constitue un des principaux facteurs de réussite du projet: en effet ce qui constitue un facteur de réussite ce n'est pas l'existence d'un groupe organisé ou d'une solution cohérente; une solution cohérente sans groupe cohésif pour la réaliser demeure inopérante et un groupe cohésif sans solution cohérente reste stérile. Dégager des éléments théoriques de cette pratique nécessitera donc d'étudier la liaison de ce double investissement institutionnel même si dans un premier temps chacun est présenté séparément.

---

57. Ce que nous appelons investissement institutionnel c'est l'effort douloureux, politiquement pénible et financièrement coûteux, pour aider à développer graduellement des systèmes de relations et de négociations, des ensembles de règles et de contenus et des modèles de régulation plus complexes, plus ouverts, plus compréhensifs et plus efficaces". M. Crozier, La société bloquée, Seuil. 1970, p.230.

58. G. Lapassade, Groupes, organisations et institutions, Gauthier - Villars, 1967, p.36.

Emergence d'un modèle inter-organisationnel

Il est des points qui conditionnent tout développement ultérieur; ainsi en est-il des points de départ de projet qui, suivant qu'ils se situent à la base ou au sommet, dans une organisation ou entre plusieurs organisations, sont des points déterminants d'orientation. PERFORMA est né à la base et à partir d'une série d'interactions entre le cégep et l'Université de Sherbrooke. Son développement ne s'est effectué que par un élargissement de ce mouvement inter-organisationnel, seul capable de traiter les exigences de centralisation et de décentralisation qu'implique tout projet de perfectionnement.

C'est la dynamique de cette genèse et de ce développement inter-organisationnel que nous voulons essayer d'isoler car son prolongement sous des formes organisationnelles à inventer nous semble essentiel et au prolongement original de PERFORMA et au renouvellement des modèles organisationnels classiques.

L'environnement organisationnel et les principaux éléments internes qui constituent la genèse et le développement historique de PERFORMA sont visualisés dans le schéma no 3 (p. 79). Avant de commenter et d'interpréter ce schéma, il faut signaler deux grosses distorsions qu'il apporte à la réalité:

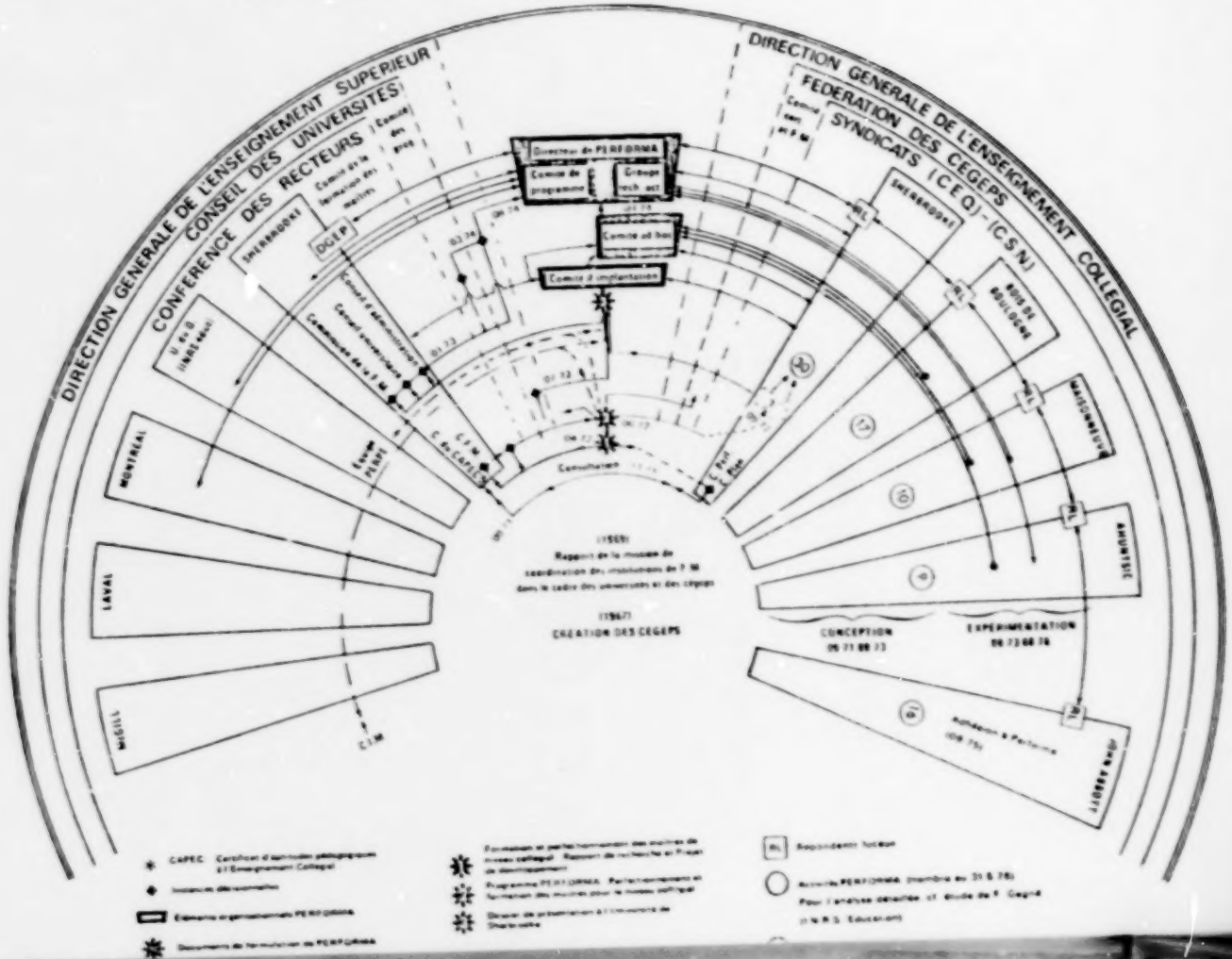
1. il l'aplatit. Ne sont pas représentés par exemple les dénivellements hiérarchiques existant entre le milieu universitaire et le milieu collégial. Les deux milieux paraissent juxtaposés. Chacun d'eux a été présenté par les différents organismes locaux impliqués dans PERFORMA. Enveloppant ces organismes locaux comme éléments de leur zone d'intervention, ont été aussi visualisés les organismes provinciaux qui, à un titre ou à un autre, interfèrent avec

PERFORMA. Mais la nature de cette interférence n'est pas indiquée et c'est là la seconde distorsion importante apportée par ce schéma;

2. il homogénéise les éléments de la réalité. Par exemple les organisations syndicales et la Fédération des cégeps "coiffent" toutes les deux la réalité collégiale mais à des titres divers. Ces titres divers ne sont pas représentés.

Ces deux réserves apportées, nous pensons que ce schéma est utile, comme peut l'être une carte géographique, pour une première vue d'ensemble de la complexité de la situation. Nous parlerons d'abord de la période de conception (09-71 - 08-73) qui implique directement le Cégep et l'Université de Sherbrooke ainsi que les autres instances universitaires provinciales. Ensuite sera abordée la période d'expérimentation qui voit la naissance organisationnelle de PERFORMA, déterminée par des éléments centraux et des éléments locaux dans les cégeps (répondants locaux), où se planifient et se réalisent les activités. Les frontières du système sont donc distendues. Elles délimitent des zones de superposition directe avec d'autres systèmes qui sont vitales pour PERFORMA.

GENESE ET DEVELOPPEMENT DE PERFORMA



2.1 Naissance d'un groupe-sujet et d'un fonctionnement transversal (conception automnes 71-73)

Le déchiffrement de la complexité de la genèse inter-organisationnelle de PERFORMA fait souvent passer à côté d'un phénomène qui nous semble essentiel, non seulement à cette époque, mais aussi actuellement pour comprendre la base sociologique spécifique de PERFORMA et son mode de fonctionnement. Ce phénomène, c'est la naissance d'un groupe-sujet fonctionnant transversalement.

2.1.1 Déchiffrement chronologique et factuel de la genèse de PERFORMA

Pour une analyse détaillée de la genèse intra-organisationnelle (dans le Cégep de Sherbrooke) et inter-organisationnelle de PERFORMA, nous renvoyons au travail fouillé d'un des acteurs-concepteurs de cette genèse, Jacques Rhéaume.[59] Nous rappellerons seulement qu'à l'intérieur du Cégep de Sherbrooke, PERFORMA s'enracine dans une expérience qui a profondément marqué cet organisme, l'expérience globale, "stratégie de changement visant à redéfinir et modifier l'organisation du cégep pris dans son ensemble".[60] Cet enracinement, en créant des relations non exclusivement hiérarchiques, a certainement fortement influencé les va-et-vient inter-organisationnels, les "rondes de négociations" qui ont marqué la genèse proprement dite de PERFORMA et dont nous allons mentionner les principales étapes.

A l'été 1971, l'Université de Sherbrooke amorce une étude sur le perfectionnement des maîtres de niveau collégial. Les travaux sont

---

59. Jacques Rhéaume, Le perfectionnement: facteur de développement institutionnel, Université de Sherbrooke, maîtrise en psychologie, septembre 1975, p.100-143.

60. Jacques Rhéaume, op. cit., p.100.

menés par le comité du CAPEC (Certificat d'aptitudes pédagogiques à l'enseignement collégial). A l'automne ce comité s'adjoint un représentant du Cégep, qui lors d'une réunion, remet en cause la construction d'un programme pré-structuré. Le comité accepte d'attendre les résultats d'une consultation des enseignants avant de reprendre ses travaux. Entre temps, l'Université engage dans le cadre de la Direction générale de la formation des maîtres, le professeur responsable du perfectionnement des professeurs de cégep (Marcel Riendeau). Sous sa direction, la consultation s'effectue d'abord dans le cadre d'une "journée pédagogique", puis s'étend sous la forme d'un comité de travail d'enseignants qui aboutit en avril 72 à un rapport contenant un projet de développement (document 1, voir schéma p.79). Ce rapport, qui remplaça le projet du CAPEC, fut approuvé par la Commission de la formation des maîtres de l'Université de Sherbrooke, par le Collège de Sherbrooke et par le Comité de formation des maîtres de la Conférence des recteurs.

En juin 1972, fort de c approbations et pour y donner suite, le projet connaît alors une phase intensive d'élaboration conceptuelle marquée par une seconde formulation (document 2, voir schéma p. 79) où, pour la première fois, le sigle PERFORMA apparaît. Le dossier est présenté à monsieur Gaston Denis, directeur général de la DGES, qui, après étude avec la Commission de la formation du personnel du système scolaire, informe l'Université que le MEQ consent une aide financière pour favoriser le développement du projet. Parallèlement, des consultations et des débuts de réalisation sont entrepris: consultations auprès de la Fédération des cégeps (comité sur la certification et la formation des maîtres), d'INRS-Education (Service Perpe) et du Centre interdisciplinaire de Montréal. A partir de septembre 1972, PERFORMA essaie de réaliser et de tester au Cégep de Sherbrooke la première phase de son modèle de perfectionnement, la phase diagnostic de l'enseignement, les trois autres étant de définir des profils d'objectifs, de les réaliser et d'évaluer. Un consultant pédagogique auprès des professeurs (Jacques Rhéaume) et une personne de l'INRS-Education (Ruland Foucher),

travaillent à partir du test Perpe et présentent plusieurs projets: un projet de cours en diagnostic-évaluation et finalement un projet de session en diagnostic qui se réalisera début juin 1973.

Fin 1972, un dossier de présentation relatif à la création d'un Certificat de perfectionnement en enseignement collégial (CPEC-PERFORMA) (document 3, voir schéma p.79) est soumis aux diverses instances décisionnelles de l'Université de Sherbrooke: Commission de la formation des maîtres, Conseil universitaire, Conseil d'administration de l'Université. Ensuite, le dossier est présenté aux instances provinciales: Conseil des universités et Direction générale de l'enseignement supérieur (MEQ).

2.1.2 Interprétation

Ce bref rappel des principales étapes du processus de concrétisation et d'approbation du projet montre la complexité de cette genèse. Ce projet aurait très bien pu comme tant d'autres, être mort-né, étranglé dans les noeuds d'interdépendance sociale suscités par la situation de perfectionnement au collégial. En fait, il a bénéficié d'une série de superpositions d'interactions où les interactions positives, c'est-à-dire orientées vers le changement, ont prédominé. Pourquoi? Les facteurs circonstanciels sont multiples mais il en est un, intrinsèque, qu'il nous semble essentiel de ressortir; c'est l'action d'un groupe-sujet capable d'abord de parler, puis ensuite d'agir selon d'autres règles que les règles régulières, imposées par la logique interne du fonctionnement habituel des différents organismes impliqués. Cette action s'est d'abord manifestée au comité du CAPEC par un refus des règles ou plutôt des habitudes universitaires de programmation; elle s'est poursuivie en transgressant les limites habituelles d'une rapide consultation et a abouti à une production... subjective, c'est-à-dire émanant directement du désir des sujets intéressés. Cette émanation - peut-être directe - a cependant subi de nom-

breuses confrontations avec les multiples instances impliquées. Ce n'est donc pas l'émanation d'un groupe refusant toutes déterminations institutionnelles extrinsèques en se réfugiant dans une illusoire négation de la réalité. Ce groupe, dialectiquement, refuse et accepte les règles instituées de fonctionnement et il réussit à proférer et à imposer les siennes, comme règles d'exception, condition préliminaire à toute production originale. Un tel groupe instituant répond aux caractéristiques que la pédagogie institutionnelle donne d'un groupe-sujet qui "appréhende la dialectique des institutions... qui ne nie pas les rôles imposés, mais les assume dans leurs contradictions même de rapports formels... agent d'énonciation d'une parole sociale qui se libère de ses déterminations institutionnelles, support de désirs, élément de créativité contre-institutionnelle".[61]

Le groupe-sujet s'oppose au groupe-objet, assujetti aux règles de fonctionnement vertical de l'organisation pyramidale classique, qui assigne à chacun un rôle précis. Il s'oppose aussi au groupe imaginaire, niant toutes règles et voulant fonctionner selon le désir d'une pure horizontalité des relations humaines se situant toutes au même niveau. Le fonctionnement du groupe-sujet, qui assume les contradictions du désir et de la réalité, se caractérise par ce qu'on a appelé la transversalité,[62] c'est-à-dire la communication et l'action maximum entre différents niveaux hiérarchiques et dans différents sens. Ces communications et ces actions transversales permettent d'échapper ou du moins de lutter contre la rigidité bureaucratique et les phantasmes de l'informel. Elles sont ainsi le moyen privilégié de créativité.

---

61. POUR l'analyse institutionnelle et la formation permanente, 1973, no 33, t.II, p.95.

62. Cf. F. Guattari, Psychanalyse et transversalité, Maspero, 1972, G. Lapassade, Analyse institutionnelle et intervention dans Connexions
J. Guigou, Formation et transversalité dans POUR, no 33, 1973.

Les multiples chassés-croisés qui se sont établis en tous sens entre les différents niveaux hiérarchiques des différentes organisations pour assurer la genèse de PERFORMA, sont les indicateurs non équivoques d'un fonctionnement transversal adopté par un groupe désireux d'instituer une nouvelle formule de formation continue. Mode de fonctionnement d'un groupe-sujet, nous nous demandons si la transversalité n'est pas aussi le mode de fonctionnement spécifique d'un système inter-organisationnel de formation, vu comme outil de changement, devant d'abord réaliser au niveau de la structuration de son propre fonctionnement, le changement qu'il veut provoquer. C'est sous cet angle que nous allons présenter et interpréter, la structuration organisationnelle qui a assuré la phase expérimentale de PERFORMA.

2.2 Vers une institution auto-adaptable (Expérimentation 07-73-76)

Le succès de l'action de ce groupe-supet l'obligea à se transformer, c'est-à-dire à créer sa propre organisation pour pouvoir continuer son action. Les liaisons transversales du début, entre des personnes groupées et dynamisées par une même recherche face à ce problème du perfectionnement, mais d'une façon non organique ou seulement périodique sous forme de comités ad hoc, devaient se formaliser. Cette formalisation s'effectue d'abord sous le mode global d'un comité opérationnel et stratégique: le comité d'implantation (1re réunion le 23-10-73) qui rassemble des représentants des différentes entités impliquées: DGEP, DGFM, la Faculté des sciences de l'éducation, la Faculté des arts et le Cégep. Son mandat consiste à encadrer et supporter des réalisations concrètes pour le collège.

Au cours de 1974, après avoir participé aux travaux de définition de la forme finale de PERFORMA, trois cégeps (Bois-de-Boulogne, Maisonneuve, Ahuntsic) demandent officiellement de participer au projet. Cette démarche donne au projet une dimension extra-régionale iné-

dite qui nécessité de redéfinir les règles du jeu. Un comité ad hoc est créé pour définir une structure organisationnelle adéquate.

Rattachée à la Direction générale de l'éducation permanente de l'Université de Sherbrooke depuis août 1974, cette structure, comprend, outre son directeur, un comité de programme, un comité directeur, un groupe de recherche-action et, dans chaque cégep participant, un répondant local.

Cette structure introduit donc une différenciation des rôles entre des éléments opérationnels, décisionnels et de recherche. Cette différenciation implique pour chaque membre de nouvelles identifications et pour le groupe un nouveau type de solidarité et de fonctionnement, basé non plus seulement sur une communauté de questionnements mais sur une vision de la complémentarité des rôles. Pour une présentation détaillée de la genèse, de la mise en place et du fonctionnement de cette structure inter-organisationnelle, de ses problèmes d'implantation aussi bien dans chaque cégep qu'à l'université, nous référons au travail de Robert Sévigny. Nous essaierons de faire ressortir comment cette structure inter-organisationnelle assure un fonctionnement transversal et l'importance qu'elle représente comme outil institutionnel pour une planification créatrice d'avenirs éducatifs nouveaux.

Cette structure inter-organisationnelle assure un fonctionnement transversal parce qu'elle est elle-même transversale, d'abord par la double appartenance institutionnelle de la majorité de ses membres et aussi par le fait que cette double appartenance ne place pas forcément chacun à la même position fonctionnelle et hiérarchique dans les deux organismes dans lesquels il travaille, PERFORMA et un cégep ou une université. Les structures centrales de PERFORMA (Comité de programme et Groupe de recherche-action) sont constituées en majorité de personnes qui appartiennent aussi à un autre organisme (cégep ou université), et parfois à des titres différents. Par exemple, le comité de programme, qui propose des politiques dans toutes les matières re-

latives aux objectifs, au contenu, aux règlements et méthodes pédagogiques, comprend les répondants locaux des collèges qui dans ceux-ci n'occupent pas forcément des fonctions de définisseurs de politiques pédagogiques. Dans le GRA, il en est de même: les chercheurs peuvent avoir un degré d'initiatives qu'ils n'ont pas dans leur autre structure d'appartenance. Cette double appartenance, qui est différemment vécue par chacun des membres (certains s'identifient plus à PERFORMA, d'autres moins; la répartition du temps investi diffère) pose une série de problèmes très spécifiques de fonctionnement mais assure aussi de façon unique des communications et des actions inter-niveaux et inter-organismes. Ces communications et ces actions peuvent jouer, les unes contre les autres, les règles régulières de fonctionnement bureaucratique et ainsi arriver à créer de nouvelles règles, qui demeurent d'exception tant que le projet reste expérimental, mais qui à un moment donné peuvent faire basculer le rapport de forces. Le protocole global d'entente entre l'université et les cégeps, les différentes formules administratives et pédagogiques qui s'élaborent au fur et à mesure de la mise sur pied des activités de perfectionnement dans chaque cégep, constituent des indicateurs de cette création institutionnelle. Pour une étude détaillée de celle-ci, nous renvoyons au travail de Françoys Gagné sur les différentes activités. Mais cette création institutionnelle, comme résultat, n'est possible que par la nouveauté de l'outil qui l'a produit, c'est-à-dire la nouveauté de la structure PERFORMA. C'est cette nouveauté que nous voudrions dégager au plus pressant avant et pour que les habitus bureaucratiques ne l'étouffent.

Cette nouveauté tient essentiellement à notre avis au caractère inter-organisationnel de cette structure, instituant un fonctionnement transversal à de multiples niveaux, ce qui permet, comme dit Jantsch, de "combiner l'initiative décentralisée et la synthèse centralisée".[63] En cherchant les exigences institutionnelles découlant

---

63. Erich Jantsch, Des institutions auto-adaptables pour un avenir volontaire dans E. Jantsch, op. cit., p.462.

d'une planification créatrice, Jantsch établit une sorte d'équivalence entre institutions auto-adaptables et structures inter-institutionnelles comme seules capables d'assurer une interaction entre la planification au niveau de la politique générale, à celui de la stratégie et à celui de la tactique.

> *"Des institutions auto-adaptables, ou des structures inter-institutionnelles, permettent l'examen systématique d'objectifs de niveau élevé (politique) susceptibles d'être traduits en une série d'objectifs tactiques... et c'est seulement à un stade relativement tardif, juste avant l'action, que l'on choisit et "fige" parmi eux un objectif opérationnel".*[64]

Le premier modèle de perfectionnement de PERFORMA s'inspirait d'un modèle quasi expérimental de changement en trois étapes: recherche et planification, expérimentation pilote, généralisation. "La complexité des facteurs en cause et le caractère adaptatif du projet rendait ce modèle presque irréalisable".[65] C'est pourquoi PERFORMA s'est orienté vers un modèle qui a été appelé de "recherche-action". (Ce modèle s'apparente fort à celui que Havelock appelle "résolution de problème" par opposition aux modèles de "recherche-développement et diffusion" et "d'interaction sociale".

> *"Le modèle de résolution de problèmes est construit autour de l'utilisateur de l'innovation. Il part de l'hypothèse que l'utilisateur a un besoin bien déterminé et que l'innovation satisfait ce besoin. De la sorte, le processus*

---

64. E. Jantsch, op. cit., p.462.

65. J. Rhéaume, op. cit., p.149

se développe du problème au diagnostic d'un besoin, puis à l'essai et enfin à l'adoption. Très souvent, un agent du changement extérieur est nécessaire pour conseiller les individus sur les résolutions possibles et les stratégies de mise en oeuvre, mais l'accent est mis sur une collaboration sensible aux demandes du client plutôt que sur une manipulation s'exerçant de l'extérieur. A première vue, cette approche fondée sur la participation apparaît d'inspiration fortement scandinave bien que la plupart des stratégies de résolution des problèmes aient été imaginées au Royaume-Uni et aux Etats-Unis".[66]

Appliquer cette approche de résolution de problèmes aux problèmes du perfectionnement qui, nous l'avons vu, sont extrêmement complexes par leurs ramifications pédagogiques, économiques, institutionnelles tant aux niveaux locaux que provinciaux, exige une structure d'action elle aussi complexe, ramifiée et souple. Cette structure ne peut être ni seulement locale, ni seulement provinciale, car il existe des noeuds spécifiques à ces différents niveaux, qui ne peuvent être dénoués que par une action spécifique, pouvant bénéficier d'ailleurs de la force que lui donne une liaison à l'autre niveau. C'est la lacune d'un tel type de structure inter-organisationnelle de changement, capable de lutter à armes égales contre l'autre structure inter-organisationnelle scolaire régulière très instituée, qui rend un changement global très difficile, celui-ci se réduisant à des poches

---

66. R.G. Havelock, Guide for innovation through dissemination and utilisation of knowledge, Ann Arbor, Michigan, University of Michigan 1971, cité par A.M. Huberman, Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation, Unesco, Bie, 1973, p.72.

sociales à la durée de vie plus ou moins longue. C'est cette structure, non pas parallèle, mais transversale, que tente d'instituer le groupe PERFORMA en reliant les différents éléments intéressés par un changement substantiel dans la formation continue du personnel du collégial. Ces éléments intéressés par le changement dans ce secteur sont souvent, pour une raison ou une autre, périphériques dans leur organisme respectif,[67] ce qui limite leur pouvoir d'action. La liaison transversale qu'opère le rattachement à la structure de PERFORMA les relie à un mouvement plus global qui démultiplie leur pouvoir sans pour autant les lier à un produit préfabriqué.

Pour la création de ces structures auto-adaptables, Jantsch distingue deux stages fondamentaux:

> a) "la superposition d'une structure souple privilégiant l'innovation...sur une structure administrative et opérationnelle plus rigide;
>
> b) instaurer une harmonie, voire une identité complète entre la structure de planification et la structure opérationnelle".[68]

Pour le moment, PERFORMA est au premier stade. Il représente une structure souple essayant de se superposer à des structures administratives et opérationnelles plus rigides que représentent les instances habituelles de perfectionnement dans les universités et les cégeps. Mais pour lui-même, il a déjà à travailler le problème de "l'harmonie, voire de l'identité complète" entre structure de planification et structure opérationnelle. Ce travail difficile est d'autant plus néces-

---

67. Cf. J. Rhéaume, op. cit., p.335-336.

68. Jantsch, op. cit., p.465.

saire que l'entrée d'autres organismes va gonfler et complexifier la structure. Un gros travail de création institutionnelle dans le domaine de l'organisation est indispensable pour éviter la reproduction du modèle bureaucratique hiérarchique.

Nous espérons avoir montré comment l'organisation d'une double appartenance permet d'instituer un fonctionnement transversal, source de créativité. Ce fonctionnement, à l'oeuvre dès la genèse de PERFORMA, a su instituer son propre support structurel pour la phase expérimentale. Il lui reste maintenant à se consolider théoriquement et à trouver de nouvelles formes pour assurer son développement.

Vers un modèle appliqué de formation continue

Quel modèle de formation continue génère ce fonctionnement transversal? Autrement dit, comment PERFORMA traite-t-il les noeuds d'interdépendance créés entre les différents partenaires par les dimensions pédagogiques, économiques et institutionnelles du perfectionnement? Nous avons vu que ces noeuds paraissent indénouables logiquement et ponctuellement. Ils constituent de véritables contradictions, rebelles à des approches unidimensionnelles et unilatérales. C'est pourquoi l'approche inter-organisationnelle est-elle particulièrement congruente au traitement d'une telle situation complexe et conflictuelle. Elle permet de traiter collectivement et progressivement ces situations problèmes au fur et à mesure qu'elles se présentent, en utilisant principalement, nous l'avons vu aussi, un processus de régulation croisée. Ce processus n'élimine pas la voie hiérarchique ni même la voie démocratique et contractuelle mais les combine et permet de débloquer et de faire évoluer des situations locales ou centrales paralysantes.

Le modèle de formation continue qu'élabore ce processus inter-organisationnel et qui dynamise aussi ce processus, n'est donc pas un modèle préétabli, sous une forme rigide. Il est constitué par quelques idées-forces qui, au niveau politique, recueillent un certain consensus parmi les membres de PERFORMA, mais qui au niveau stratégique et tactique, connaissent des acceptions et des concrétisations variables selon les situations et les périodes. C'est à ce niveau politique, là où s'effectuent les choix fondamentaux, que nous allons essayer de dégager l'articulation de ces idées-forces, en étant conscient de la nécessité de cerner les variantes que la traduction de ces idées-forces amènent au niveau stratégique et tactique, tant dans les éléments locaux que centraux. Pour cette vision plus fine, nous renvoyons aux travaux[69] de ceux qui ont été plus proches que nous de ces niveaux et de ces lieux de l'action.

---

69. Il s'agit des travaux de Françoys Gagné, Jacques Rhéaume et Robert Sévigny, op. cit.

Au niveau politique, les idées-forces de ce modèle de formation continue semblent s'articuler autour de trois axes réunissant chacun dialectiquement deux pôles opposés. Le premier axe concerne les objectifs de PERFORMA et est tendu entre les objectifs précis d'un programme de perfectionnement (CPEC) et des objectifs globaux d'un projet de développement de la pédagogie du collégial. Les deux autres structurent plus les moyens et déterminent un système de tension entre, globalement, une formation liée au poste et une formation liée au titre, et des activités de formation et des activités d'intervention.

3.1 L'axe des objectifs

La tension entre les deux pôles de cet axe est pratiquement constante, tant entre les membres du GRA qu'entre les répondants locaux. En effet ces deux pôles déterminent des comportements très différents, très ouverts à l'utopie au pôle projet, devant s'ajuster directement, même en les modifiant, à des contraintes précises au pôle programme.

La polémique porte d'ailleurs même sur la nature première de ces intentions de départ. Certains disent que l'intention CPEC était première, d'autre non. Trancher l'ambiguïté nous semble moins important que d'en faire ressortir la valeur opérationnelle. En effet, en étant tendus entre ces deux pôles, ces objectifs, à la fois globaux et précis, permettent une interaction et une synergie entre une stratégie d'ensemble et des stratégies sectorielles.

Dès 1970, en tirant les conclusions de l'évolution de la stratégie de changement que représentait le projet Séméa pour l'enseignement élémentaire québécois, les analystes s'interrogeaient sur le pourquoi du passage "d'une stratégie simple et unique à une stratégie d'ensemble, am-

ple et complexe".[70] Un des facteurs explicatifs est la découverte, par feedbacks continuels des actions entreprises, de la complexité et des interdépendances de la situation, qui nécessitent de varier les points d'entrée pour atteindre l'objectif ultime. Cette découverte exige à la fois une différenciation de l'objectif global en une série d'actions précises et ponctuelles, mais aussi une auto-référence toujours renouvelée à cet objectif global. Loin d'être purement compulsive, cette auto-référence est le seul moyen de développer l'objectif global et de donner sens aux objectifs sectoriels en permettant d'élaborer une stratégie intégrée.

Avec le programme CPEC, le projet PERFORMA connaît un premier cas de différenciation. D'autres cas se profilent à des horizons plus ou moins éloignés: les enseignants du secteur professionnel, les non-enseignants du collégial, d'autres formules que CPEC pour les enseignants du secteur général. Ces différenciations sont absolument nécessaires, et pour la réussite du CPEC lui-même, c'est-à-dire son action à long terme dans la réalité collégiale, et pour la concrétisation du projet global de développement de la pédagogie du collégial. Mais ces différenciations doivent être elles-mêmes travaillées à la lumière des leçons du CPEC et de celles des perspectives de PERFORMA.

L'indétermination concrète de ces perspectives qui semblent leur enlever toute valeur opérationnelle est cependant aussi nécessaire pour le prolongement de l'action, que les déterminations concrètes qu'ont permises l'implantation et le fonctionnement du CPEC. En effet cette indétermination qui crée une situation anxiogène pour certains, est une des sources de la créativité passée et future de PERFORMA. La tolérance à l'ambiguïté est une condition préalable et nécessaire à la créativité si elle est accompagnée d'un travail, parfois lent et méandreux, de réduction progressive de cette ambiguïté. Ce travail ne peut

---

70. J.J. Noreau, R. Tessier, B. Tremblay, L'évolution d'une stratégie de changement, MEQ - IFG, 1970, p.253.

s'opérer que dans le temps et avec les informations et situations nouvelles que fait naître l'action historique. Vouloir la lever arbitrairement est méconnaître une perspective historique fondamentale. Et d'autre part c'est méconnaître aussi une loi de l'action collective qui fait que les objectifs au niveau politique n'ont pas la même nature de précision que ceux du niveau stratégique ou tactique. Un objectif précis au niveau politique demande toujours à être retraduit aux autres. Politiquement, viser le développement global de la pédagogie du collégial est un objectif précis qui peut servir de critère de détermination et d'évaluation de stratégies, mais qui ne dit rien sur celle qui sera la plus adaptée, à tel moment et pour tel cégep particulier. D'autre part, si les données de ces stratégies ne sont pas retraduites en termes plus généraux, l'objectif global, utile dans un premier moment pour déclancher la stratégie, devient ensuite vide et stérile, privant les stratégies particulières d'un mécanisme de feedback d'ensemble. Elles sont exposées sans contrepartie aux usures du temps et aux limites de tel ou tel milieu. L'interdétermination concrète d'un objectif politique global est donc non seulement quasi inévitable en raison de la complexité des situations de formation continue, mais on peut même dire qu'elle est nécessaire à une politique créatrice et participative, reconnaissant les exigences mais aussi les apports du temps et des différents niveaux de l'action.

Le développement d'une politique différenciée et intégrée de formation continue pour le personnel du collégial nous semble donc devoir s'appuyer sur ce processus dialectique de définition des objectifs qui précise progressivement l'ampleur et les composantes, et de l'environnement théorique et de l'environnement pratique de cette formation.

Un des problèmes centraux de la formation continue est de renouveler les mécanismes sociaux de définition des objectifs. C'est à ce niveau principalement qu'une nouvelle répartition de pouvoir doit s'effectuer entre les groupes impliqués. Le fait qu'à PERFORMA cette définition ne soit pas déjà fixée d'une façon précise et intangible et

qu'elle demeure l'objet de débats, fait de cet axe des objectifs un axe sensible sur lequel toute action provoquera des amplifications ou des inhibitions dans le système entier.

3.2 L'axe des moyens

L'autre axe sensible du modèle de formation continue qui s'ébauche dans PERFORMA et qui retient en général le plus immédiatement l'attention parce que plus visible, est l'axe des moyens. Comme déjà mentionné, cet axe s'accroche à deux systèmes de tension, l'un entre une formation liée au poste et une formation liée au titre, l'autre entre des actions de formation et des actions d'intervention.

3.2.1 Formation liée au poste et formation liée au titre

La formation liée au poste d'enseignant (le "in-service training" ou "in-service education") est un des premiers choix méthodologiques de PERFORMA.[71] Son mode de réalisation (en particulier sa liaison au titre) peut être considéré comme l'un des premiers facteurs de réussite de l'implantation et du développement du programme CPEC. En effet, l'institutionnalisation dans chaque cégep, comme responsable de cette formation, d'un répondant local permanent mais rattaché aussi institutionnellement à l'université, est une innovation qui a permis de traiter de façon nouvelle la série d'interdépendances institutionnelles, financières et andragogiques qui bloquaient la situation. Cette institutionnalisation a réduit la distance sociale, temporelle et spatiale qui séparait l'enseignant de son perfectionnement. Cette ré-

---

71. Cf. La revue de littérature de J. Bouthillette, L. Tardif, L. Robitaille et aussi le travail de S. Kodsi, Représentations et attitudes, Analyse d'un projet de perfectionnement des maîtres (texte qui sera présenté sous forme de mémoire de maîtrise en communication à l'Université de Montréal).

duction va donc dans le sens d'une plus grande appropriation par celui-ci de sa propre formation; elle permet aussi de mieux rencontrer les exigences andragogiques d'un rapport dialectique étroit entre formation et pratique enseignante. Une procédure financière répartit les coûts et bénéfices de ce perfectionnement entre l'université et le cégep. D'autre part, ce perfectionnement est crédité au professeur. Quelques noeuds se sont bien produits dans quelques cégeps, en particulier autour du problème de la liaison certification-perfectionnement, mais actuellement la formule semble implantée. Le travail n'en est pas pour autant terminé... il commence. Ce sont ses conditions de possibilité qui ont été implantées.

Nous avons vu en effet que le "in-service training" peut très bien se réduire à un ajustement ponctuel, périodique et sans fin, du travailleur à une division et une organisation du travail définies sans lui, et même contre lui. Cette réduction renforce l'aliénation du travailleur vis-à-vis de son procès de travail mais aussi vis-à-vis de son procès de formation qui se trouve lié à un poste dont il ne contrôle pas l'évolution. Une liaison juridique avec l'université, qui permette une reconnaissance légale de cette formation continue, est un premier moyen de protection contre cette perte sèche que peut représenter la formation continue pour le travailleur. Les formes de cette reconnaissance légale sont à inventer quand la formation n'est pas seulement le rattrapage d'exigences académiques requises pour l'entrée dans le poste. Cette invention demande déjà un gros travail pour évaluer la pertinence de cette formation, la répartition de ses coûts et bénéfices entre employeurs et travailleurs et ses équivalences académiques et salariales. Mais un projet qui vise le développement global de la pédagogie du collégial ne peut se réduire à une pure utilisation légale de la liaison universitaire. Nous avons vu rapidement les types de liaisons entre différentes sources d'informations que nécessitent la naissance et le développement d'un savoir professionnel. L'université représente malgré tout encore une source qui pour n'être plus considérée comme exclusive, n'en demeure pas moins unique dans sa spé-

cificité. C'est donc une nouvelle interaction fonctionnelle avec des ressources de cette "source", un nouveau mode de mobilisation de celles-ci, qu'appelle la poursuite de l'objectif ultime de PERFORMA. Ce n'est qu'ainsi que se constituera un circuit social de production, diffusion et utilisation d'un savoir professionnel pertinent aux personnels du collégial, permettant un développement global de la pédagogie. En relevant les limites de PERFORMA, Jacques Rhéaume souligne le "vacuum provisoire" de connaissances spécifiques en ce qui concerne la pédagogie du collégial, avec lequel PERFORMA est obligé de fonctionner.[72] Ce vacuum oblige à recourir à d'autres savoirs constitués ou à se reposer sur l'immédiateté de la pratique. Ce vacuum devra être comblé; et pour ce travail de construction de connaissances, très articulé aux besoins d'utilisation de celles-ci, une interaction étroite, selon des modalités à développer, entre les ressources universitaires et les ressources collégiales est nécessaire. L'atteinte de l'objectif global commande non seulement un enracinement réel et différencié de la formation dans la réalité collégiale mais aussi une liaison fonctionnelle de cette formation avec des ressources universitaires pour assurer une intégration théorique parallèle permettant de travailler la multiplicité des données recueillies. Ainsi une capitalisation culturelle collective peut s'opérer, réinvestissable dans chaque cégep et aussi particulièrement précieuse pour constituer et alimenter le corpus de connaissance de la formation initiale des enseignants.

Cette dépendance, tant de la formation initiale que de la formation ultérieure, d'un même corpus de connaissance non pas figé mais évolutif, est la seconde raison qui nous pousse à prôner la liaison de la formation continue au poste et au titre. En effet la tendance à la "dichotomisation", en plus de cause économique que nous avons déjà vu, s'enracine dans une réaction contre un modèle pédagogique qui était prédominant à la formation initiale: le modèle déductif "qui

---

72. Jacques Rhéaume, op. cit., p.54.

consacre l'antériorité et la supériorité constante de la formation générale par rapport aux apprentissages professionnels."[73] En réaction contre ce modèle déductif, le perfectionnement a prôné un modèle inductif "qui valorise l'expérience vécue et fait reposer toute initiative théorique sur l'explicitation de cette expérience."[73] Les premières phases réactives passées, on s'aperçoit qu'une formation continue, une formation permanente, réclame ce qu'on a appelé un modèle alternatif "qui consacre la complémentarité et l'alternance des fonctions remplies par la formation générale et les apprentissages professionnels dans l'ensemble du processus éducatif: fonctions de sensibilisation, d'orientation, de collecte des informations, de réflexion et d'approfondissement, d'application, de généralisation".[74] Ce modèle alternatif qui s'applique aussi bien à la formation initiale des futurs enseignants, qu'à la formation continue des enseignants chevronnés, en plus de permettre la complémentarité de modes variés de formation, favorise une communication dialectique entre futurs enseignants, enseignants, collègues et spécialistes, base d'un circuit socio-dynamique de production, diffusion et utilisation de connaissances professionnelles. Ces communications dialectiques sont d'autant plus nécessaires quand ces connaissances professionnelles s'ébauchent, comme c'est le cas au collégial.

Le système de tension créé par une formation liée au poste et au titre, du point de vue économique mais aussi du point de vue pédagogique et épistémologique, semble donc un moyen privilégié d'un modèle dynamique et novateur de formation continue. Cependant, devant s'institutionnaliser contre d'autres modes de fonctionnement, l'exercice de ce moyen serait impossible si les activités de formation ne

---

73. A. Léon, La formation des enseignants et les sciences de l'éducation dans G. Georges, H. Hannoun... La formation des maîtres, ESF, Paris, 1974, p.91.

74. A. Léon, op. cit., p.93.

s'appuyaient pas sur des activités d'intervention. C'est ce second système de tensions au niveau des moyens que nous allons maintenant rapidement abordé, comme constituant majeur de l'émergence de modèle de formation continue que représente PERFORMA.

3.2.2 Activités de formation/activités d'intervention

C'est Robert Sévigny qui isole le plus formellement en 1975[75] comment le perfectionnement - en instituant un apprentissage tout en faisant de l'action - se trouvait être un modèle intermédiaire, tendu entre les pôles de deux modèles purs: la formation centrée sur l'apprentissage, préparatoire à l'action et l'intervention centrée directement sur l'action et ses conditions de réalisation. Ces deux pôles de référence tendent tout processus de perfectionnement entre des pratiques et des théories pédagogiques (ou andragogiques) et des pratiques et des théories de changement planifié, de développement organisationnel et d'analyse institutionnelle. Suivant les situations et les périodes, le processus de perfectionnement se rapprochera plus ou moins d'un de ces pôles mais il semble bien que la tension entre les deux lui soit inhérente et que nous assistons là, à la naissance d'un moyen de formation continue à développer, pratiquement et théoriquement, car il permet d'agir à la fois sur les conditions de travail et les conditions de formation, action indispensable à toute institutionnalisation de nouveaux types de formation. Ce moyen se rapproche fort de ce qui a été appelé l'intervention socio-pédagogique qui se propose "d'agir sur la relation entre l'éducation et la division du travail de manière à accroître les potentialités éducatives des structures dans lesquelles sont insérés les individus,"[76] et qui s'est créé de la rencontre de

---

75. Robert Sévigny, L'implantation de PERFORMA dans un cégep, Document de travail, mai 1975.

76. Alain Maignant, L'intervention socio-pédagogique dans les organisations industrielles, Mouton, Paris, 1972, p.19.

deux problématiques, celle de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente d'une part, et de celle d'un certain nombre de pratiques de changement social d'autre part (recherche-action, changement planifié, sociothérapie, intervention psycho-sociologique, analyse institutionnelle).[77]

D'un point de vue méthodologique, Séméa a vécu le passage d'un pôle à l'autre. D'un pôle pur, stage en îlot culturel, il a abouti à un autre pôle pur, l'approche par les cadres d'action directe. "Il y a donc eu une sorte d'inversion dans les termes; au début l'attention était surtout sur la formation, et l'action réelle dans le système demeurant suspendue à l'incertitude du transfert. Actuellement, l'agent axe son attention sur l'action concrète dans le système".[78] Mais il ne semble pas y avoir eu de développement majeur concernant un modèle intégrant une liaison dialectique entre les deux pôles. PERFORMA a déjà une pratique dans ce type d'approche. La prolonger, pratiquement et théoriquement, serait ouvrir une voie presque vierge dans le domaine de l'intervention socio-pédagogique dans les institutions éducatives,[79] domaine qui est particulièrement à développer pour la redéfinition et la réarticulation de celles-ci.

---

77. A. Maignant, op. cit., p.7.

78. J.J. Noreau, op. cit., p.254.

79. G. Le Boterf, Les interventions socio-pédagogiques dans les institutions éducatives, dans Revue Française de Pédagogie, no 26, 1974.

CONCLUSION

En même temps qu'elles rendent laborieuse l'émergence d'un système de perfectionnement des enseignants et même du personnel collégial dans son ensemble, les crises de croissance du niveau collégial révèlent, plus explicitement peut-être qu'à tout autre niveau scolaire, les enjeux institutionnels que représente le contrôle partiel ou total de ce futur système pour les professeurs, les administrateurs et les universitaires. Les intérêts liés, mais parfois opposés, de ces personnes, groupes, organisations, impliqués à des titres divers par les éléments de ce futur système complexe qui plonge des ramifications à la fois dans un champ scolaire sur-institué et dans un champ de formation continue en voie d'institutionnalisation, constituent un tel imbroglio social que nous avons parlé de noeuds d'interdépendance qui bloquent une émergence d'ensemble selon les règles habituelles.

Dans ce contexte, la genèse régionale de PERFORMA, provoquée par un couplage inter-organisationnel entre l'Université et le Cégep de Sherbrooke, puis son développement extra-régional par une extension de ce couplage inter-organisationnel à d'autres organismes, posent non seulement des problèmes pratiques quasi inédits qui se résolvent jusqu'à présent puisque PERFORMA fonctionne, mais aussi des problèmes théoriques nouveaux. La recherche en éducation bénéficie plus des innovations qu'elle ne les provoque. Sans innovation sur le terrain, le front de la recherhce ne progresserait guère. Aussi le couplage de la recherche sur cette action innovatrice pour faire de la recherche-action n'est-il pas facile. Les cadres théoriques habituels doivent se laisser interpeller par cette action qui se cherche, et dont la signification la plus importante, pour nous et pour l'instant, est moins ses résultats provisoires que son orientation sous-jacente, fragile, non en raison du sur-travail des innovateurs mais à cause du pouvoir de phagocytose des mécanismes reproducteurs.

Cette orientation sous-jacente nous a semblé véhiculer ensemble deux renouvellements interreliés, l'un dans le domaine de l'orga-

nisation, l'autre dans le domaine de la formation. C'est pourquoi une première construction théorique de "l'objet" PERFORMA a-t-elle été tentée sous le nom de projet inter-organisationnel de formation continue.

Au plan organisationnel, cette construction théorique a ressorti le phénomène de double appartenance organisationnelle de la majorité des membres de PERFORMA, phénomène institué par, et instituant une structure inter-organisationnelle fonctionnant transversalement. En reliant fonctionnellement des personnes intéressées à sortir de l'actuelle situation pathologique du perfectionnement, personnes qui souvent sont isolées dans leur organisme respectif, cette structuration et ce fonctionnement "en croisé" (le double sens est permis) donnent à ces personnes un outil de changement, une organisation auto-adaptable, à la mesure du déblocage intra et inter-organisationnel à effectuer, tant aux niveaux régional que provincial. Cette organisation auto-adaptable permet en partie d'élaborer, collectivement et pas à pas, au fur et à mesure des actions, de nouvelles règles de perfectionnement, qui demeurent encore d'exception, mais qui peuvent progressivement faire loi.

Au plan du modèle de formation continue qui s'ébauche, la construction théorique a mis en relief la nécessité et la fonctionnalité de trois systèmes de tension, l'un concernant les objectifs, les deux autres, les moyens. Le premier système de tension résulte de la nécessité d'une interaction entre des objectifs différenciateurs précis et un objectif intégrateur global. Cette interaction seule permet de pénétrer et d'articuler les nombreux éléments, pas tous pertinents, et de l'environnement pratique et de l'environnement théorique du projet. Le second système de tension s'établit entre ce qui a été appelé une formation continue liée au poste et au titre. Une liaison exclusive à l'évolution du poste de travail est une solution de facilité qui avantage surtout à long terme les employeurs. Une appropriation plus grande par les professeurs, et de leur condition de travail et de leur

condition de formation, c'est-à-dire en fait de leur profession, exige de s'attaquer de front à la création institutionnelle des modalités d'une formation continue qui puisse articuler tant les ressources du milieu collégial que celles de l'université. Cette création institutionnelle, qui est contre-institutionnelle, car elle doit lutter contre des extensions indues de modalités déjà existantes pour la formation initiale, peut s'appuyer sur un second moyen de formation/action qui sous-tend aussi la dynamique de PERFORMA. Ce second moyen, tendu entre les pôles purs d'une formation centrée exclusivement sur l'apprentissage et d'une action directe visant les conditions de travail et de formation, se rapproche de ce qui a été appelé l'intervention socio-pédagogique. Développer ce moyen, malgré le système de tension qu'il crée, est pour nous, une autre composante de la construction, non seulement pratique de PERFORMA, mais aussi théorique, comme nouveau modèle appliqué de formation continue.

Il est évident que les éléments de cette construction théorique demande à être étayés. Les autres travaux effectués sur PERFORMA fournissent déjà des matériaux en ce sens. Mais là aussi, il faut le dire, le travail commence. Au moins avons-nous, espérons-le, des points d'ancrage signifiants et dans la dynamique de PERFORMA et dans quelques avancées théoriques, points d'ancrage qui devraient permettre un étayage réciproque.